



UNIVERSITÀ
degli STUDI
di CATANIA

Dottorato di Ricerca in Filologia Moderna XXVIII Ciclo

Editoria per ragazzi, strumento di educazione linguistica

L'italiano letto e ascoltato dai bambini della fascia 5-7 anni

Dottoranda: Carla Evelina Elisa Condorelli

Coordinatore: Chiar.mo prof. Antonio Di Grado

Tutor: Chiar.ma prof.ssa Rosaria Sardo

Alla mia mamma che quando mi diede in mano
“La piccola principessa” non poteva certo immaginare
che dalla parola “abbaino” sarebbe nato tutto questo

A mio papà che anche se sostiene
che il biennio di ingegneria dovrebbe essere
obbligatorio per tutti, crede in quello che faccio

Ai miei fratelli che mi hanno detto che
in ogni caso la mia “tesina sul sangue”
sarebbe comunque stata apprezzata

A mio marito che, anche se si arrabbia
quando gli correggo i congiuntivi,
mi ha sopportata nel rush finale della stesura

A mio figlio Tito Vincenzo che ha detto
“mamma” a soli 3 mesi... E anche se nessuno
mi crede, io ho le prove

Alla mia tutor che ha saputo aspettare
e che ha sempre creduto nel mio successo

*“Se volete figli intelligenti leggete loro le fiabe.
Se volete figli molto intelligenti, leggete loro molte fiabe”*

Albert Einstein

EDITORIA PER RAGAZZI, STRUMENTO DI EDUCAZIONE LINGUISTICA
L'italiano letto e ascoltato dai bambini della fascia 5-7 anni

INDICE

INTRODUZIONE

PREMESSA

CAPITOLO I – L'importanza dell'editoria per l'infanzia e ragazzi nell'educazione e nella costruzione del linguaggio

- 1.1) Definizione di letteratura per l'infanzia
- 1.2) Le “forme” e i generi della letteratura per l'infanzia e per ragazzi
- 1.3) La lezione di Gianni Rodari

CAPITOLO II – La ricerca sul linguaggio all'interno del mondo della letteratura per l'infanzia e per ragazzi

- 2.1) Contesto bibliografico
- 2.2) Italiano e Letteratura per l'infanzia contemporanea
- 2.3) Lingua e linguaggi dell'editoria per l'infanzia e per ragazzi

CAPITOLO III – Modelli di apprendimento e di costruzione del linguaggio

- 3.1) Definizione di linguaggio
 - 3.1.1) Uno sguardo al lessico
- 3.2) Come si costruisce l'apprendimento
- 3.3) Il linguaggio matrice di ogni apprendimento
- 3.4) Le sfide della letteratura per l'infanzia

CAPITOLO IV – Altri media che concorrono alla formazione del linguaggio

4.1) La televisione

4.2) Filastrocche, Ninna nanne e canzoncine

CAPITOLO V – L’evoluzione del linguaggio offerto ai bambini, un esempio all’interno di una fiaba classica

5.1) Glottodidattica attraverso la fiaba in diacronia e in diamesia

5.2) Fondamenti di didattica

5.3) Scelte metodologiche

5.4) Proposta di itinerario didattico-modulare con destinatari diversi:
le fasce 7-9 anni e 10-11 anni

CONCLUSIONI

BIBLIOGRAFIA

INTRODUZIONE

Questo studio vuole indagare il ruolo svolto dalla letteratura per l'infanzia e per ragazzi nella didattica e nell'apprendimento dell'italiano come prima lingua, in particolare in ambito extrascolastico¹. Alla base di tutto c'è il concetto che la lingua è supporto per ogni forma di apprendimento, ma in questo caso ne è il cuore perché mezzo per apprendere e oggetto dello studio stesso. In questo contesto, i libri per bambini e ragazzi (ma anche i libri di scuola, i programmi televisivi, i cartoni animati, le canzoncine, le ninna nanne, le filastrocche) costituiscono le principali fonti di informazione per i bambini in età pre-scolare e scolare e

¹ Quando ho cominciato a lavorare a questo progetto di ricerca, la mia prospettiva era diversa. Il progetto, ripreso in mano dopo alcuni anni dalla sua prima ideazione, aveva una logica di finalizzazione di una lunga esperienza trascorsa come libraia specializzata in editoria per ragazzi, in una libreria catanese che oggi non c'è più. Serviva a chiudere un cerchio e a comunicare quanto notato, discusso, costruito, ragionato all'interno di quello che per me era un luogo magico abitato da personaggi fantastici. Per questo, la struttura del progetto poteva assumere forme diverse. Avevo pensato di fermare su carta il pensiero di alcuni degli autori con cui ho lavorato a più stretto contatto, relativamente alla questione della lingua, per conoscerne le riflessioni metalinguistiche e la consapevolezza del ruolo che rivestono nella società contemporanea. Una scelta che avrebbe chiuso un altro cerchio ancora e tenuto insieme le diverse anime che da sempre convivono in me: quella della giornalista, quella dell'insegnante, quella della libraia per ragazzi. Poi, però, nella mia vita è cambiato qualcosa. Ho scoperto che sarei diventata madre e mentre continuavo a lavorare alla ricerca, l'intento del lavoro cambiava. La mia ansia didattico-normativa, tendente all'ipercorrezione, è emersa con tutta la sua forza. Volevo essere consapevole dei modelli linguistici ai quali avrei esposto mio figlio e così, se da un lato cominciavo ad attivare per lui tutti quei progetti finalizzati a migliorare il rapporto mamma-figlio e a favorire l'acquisizione del linguaggio, e consigliati a livello nazionale come per esempio *Leggi in pancia* e *Canta in pancia* e poi, più avanti, *Nati per leggere...* Dall'altro, cominciavo a selezionare i titoli che avrei cominciato a leggere al mio bambino sin da subito, a selezionare le "forme" libro che gli avrei consegnato tra le mani. E la selezione non si limitava solo ai libri, ma anche alle canzoni, ai programmi televisivi, ai cartoni animati e ai film che nel tempo gli avrei fatto guardare. Di più. Sia io sia mio marito, abbiamo tentato di offrirgli un'educazione linguistica che lo abituasse da subito all'ascolto di una seconda lingua (consapevoli che non potremo mai parlare di bilinguismo nel senso vero e proprio del termine) e, a seguito di alcuni studi in materia, abbiamo anche associato alcuni gesti della LIS alle parole d'uso più comune in casa, in modo che (proprio come i bambini figli di sordo-muti), nostro figlio potesse avere un'opportunità in più per farsi "ascoltare" fino alla comparsa delle prime parole. Quando è nato mio figlio, quest'ansia (insieme a tutte le altre che affliggono qualsiasi madre) si è accresciuta, moltiplicandosi: potevo essere certa dei modelli linguistici cui io avrei scelto direttamente di esporre mio figlio, ma all'asilo e poi a scuola? E l'eventuale baby-sitter? E i nonni, gli amici, gli zii, gli altri bambini? Tutte questioni con cui fare i conti, soprattutto nel momento in cui avrei ricominciato a lavorare a scuola, come docente di lettere negli Istituti superiori di secondo grado. Una preoccupazione lessicale e linguistica, ma che trova connessioni anche con l'accento, le modalità di espressione e l'uso del dialetto. Davanti agli occhi è vivo il ricordo di mia nipote Elena che a circa tre anni (oggi ne ha cinque e mezzo) mi disse: "Non credo che sarebbe molto giusto e neanche bello, se tu non venissi subito a giocare di là, con me". Lei, in qualche modo, era già stata oggetto inconsapevole di una sperimentazione glottodidattica che si è concretizzata in un eccellente risultato sul fronte dell'acquisizione lessicale e grammaticale della lingua italiana come L1.

diventa allora fondamentale approfondirne lo studio per comprenderne e poterne definire l'utilità ai fini dell'acquisizione della lingua e della costruzione del linguaggio.

Per poter affrontare il tema, sarà necessario indagare la naturale "inclinazione" pedagogica di questo segmento editoriale, ancora tutto da esplorare analiticamente e per singoli autori. Questa componente pedagogica è dovuta all'inscindibilità della materia dal suo destinatario e assume una connotazione finalistica: quella di rispondere al problema della necessità di una sempre più allargata e diffusa alfabetizzazione del popolo. Insomma, come sostenuto da Franco Cambi, «le opere letterarie per l'infanzia hanno sempre una doppia identità: narrano e formano» e in molti casi c'è una programmaticità esplicita². Si pensi alla narrazione con morale che educa ed insegna e soprattutto conferisce alla testualità per l'infanzia un doppio binario, quello letterario e quello pedagogico. Alla componente pedagogica in senso lato, però, è necessario accostare anche specifica componente linguistica soprattutto nei termini di acquisizione del linguaggio.

Lo studio muove dalle osservazioni linguistiche di Boero-De Luca (1996), Piotti (2004), Ricci (2006), Sardo (2004, 2008, 2015), ciascuno con una prospettiva diversa sulla "questione della lingua dei piccoli" la cui storia si apre negli anni immediatamente postunitari (con Collodi, Capuana, De Amicis, Poggi) che univano i valori patriottici alle preoccupazioni metalinguistica e di pratica scrittoria. Esploreremo le modalità di scrittura e i modelli linguistici proposti nel tempo ai bambini italiani, per arrivare a raccontare la lezione di Gianni Rodari che mostra un'intenzione tutta nuova nella lingua pensata per i piccoli: un modello linguistico che pone al centro la dimensione ludica della parola.

Lo studio, quindi, partendo dagli importanti dati forniti da *Lessico Elementare. Dati statistici dell'italiano scritto e letto dai bambini delle scuole elementari* (1994) vuole interrogarsi sulle competenze lessicali dei bambini di oggi, in relazione al bagaglio lessicale fornito dalla letteratura per ragazzi contemporanea. A questo fine, in particolare guarderemo la fiaba, studiarne la storia e in particolare approfondire i rimaneggiamenti d'autore delle Fiabe

² Oggi la preoccupazione pedagogico-linguistica sembra allentata nella pratica scrittoria non d'autore. Laddove autori come la Pitzorno o Piumini riflettono esplicitamente sulle scelte linguistiche (Sardo, 2004), le riscritture di fiabe classiche mostrano una tendenza alla semplificazione o all'imprecisione lessicale che in alcune pubblicazioni sconfinava in veri e propri errori. Come per esempio, la forma del passato remoto di *dare* con esito in *dettero* presente ne *La bella addormentata nel bosco* di Disney sia in cartaceo (*La bella addormentata nel bosco*, A. Mondadori editore per Walt Disney Production, collana "Imparo a leggere con Topolino", periodico diretto da Mario Gentilini, 1975) sia in versione cartone animato... Forma comunque già presente – insieme a *diedero*, e nelle doppie uscite usate indifferentemente *dette/diede*, *messe/mise*, *messero/misero* – già nelle traduzioni di Collodi. E mi sono dispiaciuta nel vedere sparire dalle più recenti edizioni de *La piccola principessa* di Francis Hodgson Burnett, la parola *abbaino*, la prima che mia mamma mi abbia fatto cercare sul vocabolario... Come pure la parola *arcolaio* sempre ne *La bella addormentata nel bosco*, sostituita dalla sineddoche forse di più facile acquisizione *fuso*. L'attenzione che è necessario porre, per essere consapevoli dei modelli linguistici, cui si espongono i bambini, è un lavoro costante.

classiche. Partendo dalla traduzione di Carlo Collodi de *I racconti delle fate* di Charles Perrault abbiamo osservato come sia cambiata la proposta di fiabe per bambini in Italia, non solo in relazione alle scelte dei corpora, ma anche in relazione al veicolo mediatico utilizzato dalle case editrici. Dalle fiabe parzialmente illustrate negli anni postunitari, alle fiabe sonore negli anni Sessanta/Settanta, alle trasposizioni filmiche e televisive e con riedizioni di testi dotati di fotogrammi e non più di immagini. In questi termini, osserveremo soprattutto le edizioni Disney per scoprire come e se, all'interno della stessa casa editrice, ci siano state modifiche sostanziali nel tipo di lingua e lessico offerto ai loro lettori. Disney, in particolare, offre la possibilità di muoversi facilmente nella diamesia, soprattutto tra cinema e tv, declinazioni mediatiche della fiaba tradizionale che meritano di essere osservate da vicino in un'epoca in cui la televisione svolge a tutti gli effetti un ruolo importante di educatore linguistico, in tutte le case italiane.

Infine, sempre in relazione alla testualità fiabesca, si intende proporre un itinerario glottodidattico che possa "sfruttare" quanto emerso dallo studio, con uno sguardo alle pratiche didattiche del passato e uno alle potenzialità multimediali del presente secondo una prospettiva metacognitiva esplicita, che mette il discente al centro della pratica educativa, con la consapevolezza di avere a che fare con un elaboratore attivo di informazioni e di input linguistico³.

³ Un approccio consapevole dei processi di apprendimento linguistico ha ovviamente condizionato anche il mio ruolo materno. Forse il consapevole incremento di attenzione al dato linguistico e la ricchezza di input vario e articolato ha fatto sì che a neanche tre mesi, mio figlio mi guardasse, mi indicasse ed esclamasse "ma- mm - mma". Nessuno mi ha creduta, ma io ero certa di quello che avevo sentito e bastarono pochi giorni perché lui cominciasse a chiamarmi sempre più frequentemente. E dalla prima parola, alla seconda il passo è stato breve. Ora che mio figlio ha 10 mesi, Tito Vincenzo (questo il suo nome) ha imparato a pronunciare tante parole: mamma, papà, pappa, nonna (non sappiamo perché ancora non dica nonno), nanna, tetta, acca (che ancora non pronuncia bene, ma è indiscutibilmente acqua), bubù (che è il nomignolo con cui lo chiamiamo) e aiutandosi coi gesti costruisce frasi: indica se stesso, dice "bubù acca" ed emette uno strano verso con la bocca che imita il suono della tettarella del biberon quando ciuccia. E i risultati sono ancora maggiori sul fronte non prettamente linguistico, ma musicale, per esempio.

PREMESSA

La Letteratura per l'infanzia è punto di osservazione fondamentale per conoscere i processi sociologici attraverso i quali la società italiana ha veicolato (e continua a veicolare) i propri modelli culturali nel tempo, ma anche per osservare come tali modelli si siano accompagnati a precisi schemi di didattica della lingua materna in stretta relazione a una norma linguistica.

Il tema, è forse tra i più discussi: il dibattito comincia con Benedetto Croce e al centro in questo caso c'è la stessa etichetta di "Letteratura per l'infanzia"⁴. Meno discusso, invece, è il rapporto tra letteratura per l'infanzia e questione della lingua, didattica dell'italiano, strategie di potenziamento dei processi di lettura e scrittura dentro e fuori dal contesto scolastico, per fasce d'età altamente permeabili a tutte le influenze in fatto di lingua.

In tempi relativamente recenti, Laura Ricci ha contribuito a questo dibattito con un saggio appositamente dedicato all'*Italiano per l'infanzia* (in *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*⁵), dedicandosi in particolare ai modelli linguistici postunitari, ripercorrendo la tradizione della favolistica italiana dal secentesco *Lo cunto de li cunti* di Basile, passando per le raccolte ottocentesche del Pitre, di Imbriani e di Nerucci, fino ad arrivare

⁴ «L'arte per bambini non sarà mai arte vera [...] lo splendido sole dell'arte pura non può essere sostenuto dall'occhio ancor debole dei bambini e dei fanciulli [...] Basta il semplice riferimento al pubblico bambinesco come a un dato fisso del quale faccia d'uopo tenere stretto conto per turbare il lavoro artistico, e introdurre qualcosa ora di superfluo, ora di manchevole, non ubbidiente più alla libertà e necessità della visione», in Croce B., *La letteratura della Nuova Italia. Saggi critici*, Laterza, Bari, 1943, vol. III, pag. 119. Dei libri per bambini Croce salvava solo *Pinocchio* ritenuto «il più bel libro della letteratura infantile italiana», un'eccezione che in quanto tale non poteva far parte della «ordinaria letteratura infantile congegnata e calcolata per bambini, perché in questo caso si tratterebbe di un più o meno abile prodotto pedagogico [...] privo di vita e pregio artistico», in Croce B., *Pinocchio in Aggiunte alla Letteratura della Nuova Italia*, La Crtica 35, 1937, pagg. 452-454. Sul tema della grande esclusa, anni dopo, si sono espressi anche Boero P. e De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Roma-Bari, 1995, pagg. V-VIII: «La letteratura per l'infanzia [nella totalità dei manuali di storia letteraria] gioca davvero la parte della "grande esclusa". Si dedica più o meno sufficiente attenzione al *Pinocchio* di Collodi e al *Cuore* di De Amicis, e per il resto nulla. Come se in Italia non si fossero scritti e pubblicati altri libri per i piccoli e buona parte del mercato librario non fosse da sempre sostenuta dalla produzione e diffusione di storia per l'infanzia». Più recentemente ancora, Daniela Marcheschi nel capitolo che la *Storia generale della letteratura italiana* (a cura di Borsellino N. - Pedullà W., Motta, Milano, 1999, vol. XII, pagg. 516-549: «La letteratura per l'infanzia non sembra uscire dalla sorta di limbo in cui la relegano, da un lato, l'ambito ristretto, ma anche un po' astratto, della specializzazione di genere soprattutto in ambiente accademico, dall'altro un disinteresse della critica militante, incapace di liberarsi appunto dai residui categoriali della cultura idealistica, e di fare davvero i conti con quella crociana, per quanto paradossale possa sembrare».

⁵ Ricci L., *Lingua e identità. Una storia sociale dell'Italia*, a cura di Trifone P., Carocci, 2009

all'opera di Calvino del 1956, *Fiabe Italiane*. Manca ancora, però, un'analisi sistematica dei rapporti fra la scrittura per l'infanzia e la diffusione di modelli linguistici dall'Ottocento ai giorni nostri.

Quello che è certo è la storia della letteratura per l'infanzia vera e propria, in Italia inizia solo dalla fine dell'Ottocento, quando nasce una nuova concezione dell'infanzia e soprattutto il nuovo Stato promuove un vero e proprio piano di scolarizzazione. In epoca postunitaria, quindi, la letteratura per l'infanzia non poteva prescindere dall'intento didattico, soprattutto in materia di lingua. L'esigenza era la formazione di un'identità nazionale che partendo dalla scuola e da un circuito di scrittori per l'infanzia ben consci, non solo del delicato compito glottodidattico svolto dai loro testi (in una fase in cui i modelli linguistici acquisivano una connotazione strettamente legata all'urgenza unitaristica), ma anche del fatto che i libri destinati alla scuola e in particolare ai bambini, inoltre si costituivano come vettori dei valori patriottici fondamentali nel processo di unificazione nazionale.

Il sistema formativo nazionale – delineato dalla legge Casati e organicamente determinato dai regolamenti attuativi e dai programmi didattici emanati a partire dal 1860 – spingeva sul doppio binario scolastico e formativo per una sfida dell'educazione nazionale che si intrecciava funzionalmente con l'idea di Nazione e con la nazionalizzazione delle classi popolari⁶. La disputa fra scrittori e letterati sulla questione della lingua, negli anni immediatamente successivi all'Unità d'Italia assume la natura e la misura di un problema nazionale, oltre che sociale. Il sistema scolastico che voleva sconfiggere l'analfabetismo copriva l'intero territorio nazionale, ma mostrava anche diversi “buchi” geografici soprattutto nelle campagne. E' nel 1867 che l'allora Ministro per la pubblica Istruzione Broglio, proprio per elaborare un progetto di intervento organico per la questione linguistica, nomina una commissione di studiosi (alla quale appartiene anche Collodi e che viene presieduta da Alessandro Manzoni che dall'ultima stesura dei promessi sposi caldeggia l'idea di una lingua comune che attinga all'uso vivo del parlato)⁷. Il piano, che nei fatti comportava la sostituzione

⁶ Sani R., *Una scuola per fare gli italiani. Istruzione, educazione popolare e costruzione dell'identità nazionale dopo l'Unità*, Atti del convegno promosso da Comune e dalla Provincia di Fermo (Fermo, 16 dicembre 2011) in collaborazione con il «Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia» dell'Università degli studi di Macerata e con l'«Istituto per la storia del Movimento di Liberazione per le Marche – Istituto di Storia contemporanea» di Fermo.

⁷ Cfr. Boero P. - De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, op.cit., pagg. 18-42. «A conclusione dei lavori, la commissione produce la relazione *Dell'unità della lingua e dei mezzi per diffonderla* (pubblicata nel marzo del 1868). Il progetto manzoniano propone l'adozione del fiorentino parlato colto come lingua comune per tutti gli italiani e suggerisce alcuni provvedimenti per diffonderlo in tutta la penisola. Prima di tutto, la compilazione di un vocabolario che sia deposito del parlato comune; poi, la destinazione di insegnanti toscani nelle scuole di tutta Italia, infine l'organizzazione di corsi per insegnanti in forma di “conferenze [...] nelle quali de' maestri e delle maestre di Toscana si rechino nelle varie province per intrattenere i maestri e le maestre delle scuole primarie in

forzata di un idioma (il fiorentino colto) a tutti gli altri presenti sul territorio, conteneva l'idea di un'emarginazione dei dialetti ritenuti un ostacolo nella diffusione dell'italiano⁸.

I programmi didattici e le prescrizioni ministeriali a questi allegate testimoniano che la formazione del cittadino e la lealtà e adesione allo spirito nazionale passano in maniera necessaria attraverso la scuola e i libri scolastici e di lettura per gli alunni, attraverso i cui *raccontini*, *novelle* e brevi *dialoghetti*, nell'ultimo quarantennio dell'Ottocento, vengono trasmessi e proposti insegnamenti morali e civili, riflettendo appieno la sostanziale diffidenza nei confronti di un mondo popolare che necessita di essere disciplinato e controllato⁹.

E' in questo contesto che nel 1865, Ulisse Poggi, con *La grammatica del mio Felicino*¹⁰, è fra i primi scrittori per ragazzi a fermare le proprie riflessioni sul tema interrogandosi sul ruolo della letteratura intesa come momento primario per l'acquisizione di contenuti linguistici (secondo il principio cardine della pedagogia del tempo basata sull'esempio/ammaestramento). Poggi, da docente di letteratura italiana, intendeva la letteratura come momento primario per l'acquisizione dei contenuti linguistici e, in quanto scrittore per ragazzi, offriva riscontri immediati con i suoi testi divertenti scritti appositamente per fanciulli (*Scritti per fanciulli e giovanetti Racconti e dialoghi, Discorsi, Commedie e liriche*¹¹) dove l'intento didattico-linguistico è non solo esplicito, ma anche «intriso di un pedagogismo tanto manifesto e pesante da inibire ogni processo di lettura piacevole»¹².

letture di libri classici e di libri moderni". Insomma un vero e proprio piano di intervento a tappeto, con un agguerrito esercito di "missionari" organizzati per portare "la notizia della buona lingua e della buona pronunzia"; piano che tradotto in pratica comporta la sostituzione forzata di un idioma (il fiorentino colto) a tutti gli altri (le diverse parlate locali)).

⁸ Cfr., Ibidem, pag. 20: «E' ben comprensibile che un progetto del genere contenga, sia pure non esplicitamente nelle parole del suo teorico, l'idea di un'emarginazione dei dialetti, ritenuti un ostacolo alla diffusione dell'italiano (anzi considerati da qualche manzoniano fanatico come "malerba dialettale" da estirpare)».

La proposta di fiorentinizzazione dell'Italia suscita gli entusiasmi di numerosi intellettuali dell'epoca, fra cui Edmondo De Amici, ma numerosi furono anche gli oppositori. Fra questi l'Ascoli che col *Proemio all'Archivio glottologico italiano* (1873) esprime una netta e lucida critica alla posizione manzoniana. Ascoli, infatti, ritiene errato pensare che il fiorentino possa essere norma linguistica alla quale far adeguare tutte le genti della penisola, perché il risultato sarebbe solo l'emarginazione di culture locali ricche di un plurisecolare patrimonio di testi orali. Per Ascoli, invece, relativamente alla questione specifica dell'insegnamento scolastico, il processo di acquisizione dell'italiano risulta tanto più efficace quanto più si sviluppa in rapporto con i dialetti e le culture locali, attraverso un costante e organico confronto tra i due sistemi.

⁹ Cfr. Sani R., op. cit., ibidem, pagg. 4-5.

¹⁰ Poggi U., *La grammatica del mio Felicino. Conversazioni offerta a giovinetti studiosi*, Le Monnier, Firenze, 1865.

¹¹ Poggi U., *Scritti per fanciulli e giovanetti*, Le Monnier, Firenze, 1875.

¹² Sardo R., *Educazione linguistica e Risorgimento: la narrativa per ragazzi di Capuana*, in «Annali della Fondazione Verga» - 3 nuova serie - *L'Unità d'Italia nella rappresentazione dei veristi* - Atti del Convegno internazionale di studi (Catania 13-16 dicembre 2010), pag. 361-380.

Poco dopo, ci sarà Collodi che con i “serial” di libri didattici legati alla figura del *Giannettino*¹³ di Parravicini. Fra questi *La grammatica di Giannettino*, rappresenta una novità che si misura anche sul piano stilistico. Il libro procede con un dialogo tra il mentore Boccadoro e il discepolo Giannettino «disegnando percorsi di educazione linguistica secondo i canoni estetizzanti e latineggianti della tradizione, ma ciò non impedisce che si accia spazio a una tra quantità di elementi dell’uso vivo»¹⁴. Collodi è un toscano nativo, che non fatica quindi ad aderire al desiderio linguistico di stampo manzoniano, ma col suo estro linguistico, la sua abilità magistrale sta nel dialogo costante tra adesione alla norma ed eversione rispetto alla norma, con cui Collodi - soprattutto in *Storie allegre*, ribalta le regole del gioco narrativo¹⁵.

A partire dal 1870, in particolare nel corso del complesso iter parlamentare che doveva portare all’approvazione dell’istruzione obbligatoria del 15 luglio del 1877, all’ansia glottodidattico/identitaria si affianca la politica di laicizzazione dell’istruzione elementare e popolare. La produzione per bambini tende a organizzarsi anche in base ai programmi scolastici e alle Istruzioni allegate: «La scuola ha da servire a tre fini, a dar vigore al corpo, penetrazione all’intelligenza e rettitudine all’animo»¹⁶. «Cose non parole» è lo slogan del pedagogo Aristide Gabelli che rispetto al conoscere, mette al primo posto il saper fare. Questo non significa, però, che l’educazione linguistica venga trascurata, il carattere antidialettale si accentua, ma l’esercizio della lettura è considerato funzionale non soltanto al «parlare e scrivere bene, ma anche all’intendimento di migliorare l’animo per virtù degli esempi contenuti nel libro»¹⁷.

Inevitabile soffermarsi su alcuni testi in particolare (come per esempio, *Cuore* di Edmondo De Amicis con la parallela riflessione metalinguistica fornita dall’*Idioma gentile*) che hanno giocato un ruolo fondamentale nel rispecchiare la situazione sociolinguistica e nel fornire un modello preciso di lingua. Il saggio *L’Idioma gentile*, scritto nel 1905 da De Amicis ha un approccio pedagogico chiaro: la lingua andava studiata per acquisire i mezzi necessari a

¹³ Collodi C., *Giannettino*, Paggi, Firenze, 1876. Al romanzo di Collodi seguiranno *La geografia di Giannettino* (1879), *Il viaggio di Giannettino in Italia* suddiviso in tre volumi (*L’Italia superiore*, *L’Italia centrale* e *L’Italia meridionale*) pubblicati tra il 1880 e il 1886, il *Libro di lezioni per la seconda classe elementare* (1889), *La lanterna di Giannettino* (1890) e *La grammatica di Giannettino* (1890), tutti pubblicati dall’editore Paggi di Firenze.

¹⁴ Boero P- De Luca C., op. cit., ibidem, pag. 22-23. «La norma linguistica attualizzata da Collodi è evidentemente una norma testuale ben diversa da quella grammaticale, una norma che spesso paradossalmente contraddice quella “enunciata” da un Boccadoro-grammatico, ligio alle regole tradizionali e restrittive». In Catricalà M., *Dove si racconta di come un burattino dove imparare anche lui la grammatica*, in «Italiano e oltre», n.1, 1991, pag. 7.

¹⁵ Cfr. Sardo R., op. cit. 2010, pag. 365.

¹⁶ Boero P. De Luca C., op. cit., pag. 45.

¹⁷ Ibidem, pag. 46.

esprimersi in modo chiaro¹⁸. Ed è in questi termini che il testo rappresenta forse la più importante testimonianza di questa coscienza linguistica e metalinguistica. Preoccupazioni comunque destinate ad attenuarsi nel tempo o quantomeno a perdere queste connotazioni di urgenza. Ad ogni modo, l'anno in cui esce *L'Idioma gentile* è lo stesso in cui vengono emanati i nuovi programmi per la scuola elementare. L'ansia di una lingua unitaria che porti a compimento il processo di unificazione politica e sociale è più forte che mai, l'educazione linguistica che ne emerge è in netta avversione quindi all'uso dei dialetti, la diffusione del modello fiorentino è uno fra i capisaldi del progetto educativo. *L'idioma gentile* è la conclusione delle riflessioni che De Amicis aveva via via accumulato, interpretando al tempo stesso l'aspetto linguistico rappresentato dal progetto educativo realizzato con la pubblicazione di *Cuore*, che si configura come una sorta di «prontuario delle buone maniere linguistiche per tutti gli italiani»¹⁹. L'invito allo studio della lingua è direttamente connesso all'amore per la Patria²⁰. L'impianto, sebbene il tono sia bonario e gioviale, è inflessibile e intransigente: un atteggiamento precettistico e un normativismo che non ammettono repliche, con consigli e suggerimenti utili ad acquistare il possesso sicuro della lingua parlata e scritta e una grande attenzione dedicata al lessico.

Particolarmente interessante, da guardare nell'ambito della querelle fra lingua e dialetto è la storia della scrittura per ragazzi di Capuana che si dipana proprio negli anni in cui in Italia nasceva la letteratura per l'infanzia, con una consapevole volontà di sperimentare a livello testuale e linguistico-stilistico per il pubblico dei bambini (che ha esigenze comunicative peculiari)²¹. Al centro ci sono la fiaba popolare e la fiaba d'autore, la contaminazione dei moduli dell'oralità con temi e stilemi letterari, il problema della scelta tra dialetti e lingua standard: «La questione della fiaba corre di fatto parallela alla questione della lingua non solo in Italia, ma in epoca postunitaria la questione diventa capitale, poiché tocca il problema dell'educazione delle nuove generazioni e la Scuola come istituzione cardine del neo stato italiano»²². La pubblicazione in siciliano delle *Fiabe* di Pitre (che aveva raccolto il patrimonio fiabesco siciliano riportandone fedelmente i tratti dialettali, ma preoccupandosi anche di spiegarli con

¹⁸ «Noi nati in regioni dove l'italiano non è il linguaggio nativo e non si parla che poco e a mezzo e alla peggio, on possiamo acquistarli (tali strumenti) che cercandoli, scegliendoli, imprimendoli nella mente, studiandoci di farli nostri». De Amicis E., *L'Idioma gentile*, Milano, Garzanti, 1945, pagg. XXII-XXIV.

¹⁹ Boero P. - De Luca C., op. cit., ibidem, pag. 63.

²⁰ «E' inseparabilmente congiunto l'amore della nostra lingua col sentimento d'ammirazione e di gratitudine che ci lega ai nostri padri per il tesoro immenso di sapienza e di bellezza ch'essi diedero per mezzo di lei alla famiglia umana, e che è la gloria dell'Italia, l'onore del nostro nome nel mondo». «Lingua e nazione sono una cosa sola: dunque chi offende la lingua tradisce la patria». Cfr. Boero P. - De Luca C., op. cit., ibidem, pagg. 64-65.

²¹ Cfr. Sardo R., *Il dialetto nascosto nelle fiabe di Capuana, fra istanze normative e istanze mimetiche*, in *Il dialetto nel tempo e nella storia* (a cura di Gianna Marcato), Clup, Padova, 2016, pagg. 497-506.

²² Sardo R., op. cit., ibidem, pag. 499.

un'apposita grammatica unita alla raccolta) è il diretto contraltare della risoluzione trovata da Capuana al rapporto dialettico tra monolinguismo italiano vs. dialettantismo, tra tensione unitaristica vs. romantica fede nel folklore: «Capuana scrive le sue ornatissime e letteratissime fiabe adottando un italiano non solo di stampo manzoniano, ma parecchio rivolto alla letteratura. Con Capuana la fiaba passa decisamente a genere per l'infanzia con impegno unitarista e modellizzante [...] Naturalmente un tessuto narrativo come quello della fiaba, modellato sull'oralità, arricchito da connotati regionali nella tessitura narrativa non poteva essere esente da quello che Capuana stesso [...] aveva definito “colorito locale” e non poteva al tempo stesso essere esente da preoccupazioni normative»²³. Le fiabe inventate da Capuana mostrano una profonda cura stilistica e consapevolezza metalinguistica già nella prima raccolta, *C'era una volta* (1882), due tratti che però diventeranno ancora più evidenti nella seconda raccolta, *Il Raccontafiabe* (1894) con cui Capuana approda a un fondamentale punto di svolta linguistico-stilistico: l'accostamento alla norma, con il conseguente “nascondimento” della matrice regionale che resiste, però, nei sicilianismi nascosti a livello fraseologico (alcuni dei quali manipolati, “tradotti”), nelle filastrocche, elementi che costituiscono l'essenza di quella «verosimile veridicità popolare [...] di cui parlava Bonaviri, una caratteristica positiva, laboriosamente costruita, in equilibrio tra tradizione e innovazione, norma linguistica e sperimentazione di un italiano “medio”. Le sue *Fiabe*, orientate verso il toscano corrente del tempo, nutrite di buona letteratura, di regionalità “nascosta” e di consapevolezza metalinguistica, offrono un esempio di pratica scrittoria per ragazzi mai convenzionale e [...] addirittura moderna»²⁴. Capuana, dopo le esperienze favolistiche, è ancora più cauto nelle scelte stilistiche e presta una sempre maggiore attenzione al piano normativo, mentre comincia a maturare «una consapevolezza sicura del lavoro complesso di scrittore per l'infanzia»²⁵ che negli anni potranno lo scrittore siciliano a diventare uno «straordinario interprete dell'animo infantile, dei suoi moti, dei suoi stupori, dei suoi desideri, delle sue contraddizioni»²⁶. Uno stato che riverbera anche sul tipo di scrittura che lo scrittore propone ai suoi lettori «calibrata sul destinatario anche da un punto di vista linguistico, stilistico e testuale», e capace di «evitare moralismi e didatticismi»²⁷ contemperando le esigenze normative e le esigenze di un parlato semplice, colloquiale, adeguato alle necessità dei piccoli lettori.

²³ Ibidem, pag. 500.

²⁴ Ibidem, pag. 505.

²⁵ Sardo R., 2010, op. cit., pag. 366.

²⁶ Ibidem, pag. 367.

²⁷ Ibidem, pag. 370: «Il toscanismo presente nelle prime opere di Capuana è mitigato per lasciar spazio a un dettato più vicino a quello “dell'uso medio” ancora tutto da costruire, e la componente regionale è limitata all'onomastica, alla toponomastica, a qualche lessema “colorito” [...] o a qualche locuzione regionale [...], o a qualche uso verbale

Lo studio della Ricci prosegue poi col discusso Salgari, con il clima censorio e propagandistico del Ventennio fascista per approdare infine agli anni Cinquanta-Settanta, quando grazie ai fattori sociolinguistici individuati da De Mauro (In *Storia linguistica dell'Italia unita* del 1973), ma anche e soprattutto grazie ai fattori aggregativi rappresentati dai mass media si arriverà alla piena conquista di una lingua nazionale, e allo stesso tempo, gli scrittori per ragazzi verranno liberati da questi vincoli comunicativi.

Con l'andare del tempo, gli studi e gli approcci alla questione della lingua si modificano e davvero numerosi. Quello che non cambia in nessuno di questi, però, è che si tratti sempre di modelli strutturati da adulti (conservatori o innovatori), con i propri stereotipi alle spalle e il desiderio di contemperare esigenze normative e volontà di riproduzione di un parlato semplice, colloquiale e adeguato alle esigenze dei piccoli lettori.

Per ritrovare, però, la stessa forte consapevolezza metalinguistica e riflessione metatestuale sulla pratica scrittoria per ragazzi, con la conseguente attenzione ai modelli di scrittura, bisognerà attendere Gianni Rodari, figura chiave di alcune riflessioni in tema di acquisizione dei contenuti linguistici nei bambini. Rodari, profondo conoscitore dei processi che soggiacciono all'acquisizione linguistica in età evolutiva afferma il ruolo centrale della narrazione tradizionale in quanto fonte di input di contenuti linguistici e tematici con una dimensione in cui il bambino impara a rielaborare ciò che ha ascoltato e si "appropria" quindi dei contenuti. Alla base del mondo letterario di Rodari, però, oltre alla lingua e alla norma c'è anche l'eversione rispetto alla norma e la creazione di un universo linguistico dove la parola riacquista anche semplicemente valenze ludiche. Un nuovo universo linguistico cui molti scrittori contemporanei, ancora oggi, attingono. «L'opera di Gianni Rodari scuote profondamente le linee di tendenza in direzione di una norma decisamente flessibile e di un lessico colloquiale ma ricchissimo. Nel *Libro degli errori* del 1970, per esempio, lingua norma e creazione si fondono e Rodari individua e gioca con sistematicità sui punti di crisi del sistema linguistico italiano»²⁸

[...] *Gambalesta* rappresenta un interessante esempio di tale attenzione e consapevolezza insieme, come osserva lo stesso Capuana nella citata dedica a Cesira Pozzolini Siciliani a *Il Drago, Schiaccianoci, Fanciulli allegri, Scurpiddu* [...] opere che non sono certo cariche di pedagogismo spicciolo, come voleva la voga del tempo, ma che risultano anche piuttosto distanti dai moduli stilistici più fortemente votati al magico al fiabesco, al sovrannaturale: si tratta piuttosto di opere caratterizzate dal minimo comune denominatore di un equilibrio tematico e stilistico tra strutture veristiche e strutture del fantastico».

²⁸ Sardo R., *Sottocorpus C. Letteratura per l'infanzia e per la scuola: italiana e tradotta* in Alfieri G.- Alfonsetti G. – Sardo R., *Il Corpus dell'Unità di Catania: paraletteratura e divulgazione, galatei e libri per ragazzi*, in *L'italiano elettronico. Vocabolari, corpora, archivi testuali e sonori*, Accademia della Crusca, Atti (a cura di Claudio Marazzini e Ludovica Maconi) Firenze 6-8 novembre 2014, 2016, pagg.171-192. «Ben 16 tra filastrocche e storielle sono dedicate al rapporto conflittuale tra fonologia e pronunce regionali [...] Nel racconto *La macchina ammazzaerrori*, invece, Rodari focalizzava l'attenzione su aspetti morfologici di grande impatto didattico quali i

Il nostro percorso di ricerca si muove proprio attraverso questo universo linguistico: quello della lingua dei piccoli. La Letteratura per l'infanzia, l'editoria per l'infanzia, la televisione per bambini e i loro linguaggi, pensati dagli adulti e dedicati ai bambini, saranno al centro del presente studio. Bisogna considerare, infatti, che il bambino di oggi è multimediale e si muove in un «sistema comunicativo modulare, interdipendente e interconnesso»²⁹ dove la valenza della televisione è «fondamentale, ma ancora non esclusiva»³⁰. La televisione è ormai da considerarsi, infatti, come «solo uno dei nodi della fitta rete comunicativa all'interno della quale bambini e ragazzi si muovono con crescente consapevolezza. E' una rete che vede [...] ricadute importanti sia di ordine psicocognitivo che linguistico in senso ampio»³¹.

Le continue innovazioni tecnologiche potrebbero naturalmente spingere la ricerca verso uno studio su un modello di conoscenza e di cultura sempre più globale, ma la televisione resta al momento il sistema di trasmissione di contenuti di maggiore (e più lunga) durata, e si configura quindi al pari di un "ente formativo" a tutti gli effetti, ancora oggi come dal 1954 in poi. Ma quali sono i modelli linguistici in uso nei libri e nei programmi televisivi per bambini? Quale parlato si costruisce oggi per scrivere i programmi per la fascia d'età d'attenzione della nostra ricerca? Quanto e come sono cambiati questi modelli dall'ultimo studio compiuto a riguardo in Italia? Come e in che termini questi modelli influiscono nell'ambito dell'acquisizione lessicale, dell'abilità nella formazione delle parole? Quali finalità pedagogiche resistono nell'editoria e nella televisione per l'infanzia e per ragazzi?

nomi alterati, l'aggettivo qualificativo, i verbi ausiliari, il condizionale, gli usi temporali. Alla sintassi e alla riflessione metagrammaticale dedica la parte iniziale del racconto divertente *La strega*, mentre alla punteggiatura e alla funzionalità delle pause del discorso Rodari aveva già dedicato alcune *Filastrocche in cielo e in terra* del 1960 e in particolare alcune della breve raccolta *La famiglia punto e virgola* e *La canzone del professor Sospeso*, in cui il vezzo dei puntini di sospensione diviene metafisico senso di indecisione e desiderio di assenza in una realtà opprimente. Tra consapevolezza metalinguistica, adesione alla norma corrente o eversione rispetto alla norma, prima cauta e poi via via più vivace, si gioca dunque la partita del "discorso costruito" per i bambini, sempre attento dati anni dell'Unità a oggi, al suo destinatario», pagg. 186-187.

²⁹Sardo R., *Il bambino multimediale e la tv*, in *Dall'Antenna alla parabola. Modelli di ricezione e fruizione della tv dei ragazzi oggi*, Bonanno Editore, 2007.

³⁰Ibidem., pag.22

³¹Ibidem., pag.9

CAPITOLO I

L'IMPORTANZA DELL'EDITORIA PER L'INFANZIA E PER RAGAZZI NELLA COSTRUZIONE DEL LINGUAGGIO

La Letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza ha insita una forte componente pedagogica. Questo è dovuto - come sostiene Emy Beseghi in *Letteratura per l'infanzia e sue intersezioni*³² - all'inscindibilità della materia dal suo destinatario: i bambini. Una connotazione finalistica di tipo illuministico - come spiega Renata Lollo - quando ci si pose «il problema di una più allargata e diffusa alfabetizzazione del popolo in nome dei principi riformistici che prevedevano un più facile accesso della borghesia al sapere educativo e pratico di matrice laica [...] in relazione alla consapevolezza della cultura adulta che si indirizza alla generazione nuova»³³ con componenti in diversa misura apologetiche, moralistico-doveristica, ideologico-esemplare e didattica di questa produzione.

La periodizzazione di come e quando si sia sviluppata la Letteratura per l'infanzia varia nei diversi Paesi europei in relazione a questa consapevolezza citata dalla Lollo; in Italia, comunque, esiste la coscienza di una volontà educativa già nel periodo Romantico risorgimentale, direttamente connessa con la questione della lingua: «Si desidera che ai “giovinetti”, al di là del solo testo scolastico, possano essere offerte se non altro in talune

³²Beseghi E., *Letteratura per l'infanzia e sue intersezioni*, in AA.VV. *La letteratura per l'infanzia oggi*, a cura di Anna Ascenzi, pag. 79: «Essa [...] non può essere disgiunta da coloro che la fanno vivere: i bambini. Sono loro che rendono il testo vivo. E che coltivano preferenze, curiosità, gusti ed esigenze cui si presta una scarsa attenzione».

³³ Lollo R., *La letteratura per l'infanzia tra questioni epistemologiche e istanze educative* in AA. VV. *Letteratura per l'infanzia oggi* a cura di Anna Ascenzi, Vita e Pensiero, 2003, pag. 42.

occasioni, letture “amene” ma anch’esse non possono non partecipare delle convinzioni, delle persuasioni, delle proiezioni e dei desideri educativi di una borghesia adulta comunque mirante [...] a provocare un consenso su un’identità culturale dalla quale far partire un “risorgimento”, un nuovo assetto politico-istituzionale più moderno e a lei più favorevole»³⁴.

E’ proprio in quel *per* che si esplicita - prosegue la Lollo - la volontà di offrire all’infanzia «un contenuto valoriale, dichiarato o disseminato lungo il testo, di cui l’unico e persuaso depositario è l’adulto»³⁵. Un’«ansia normalizzatrice»³⁶ che attraverso «norme censorie, didascaliche o commerciali [...] hanno vincolato stile, linguaggio e messaggi entro schemi di indottrinamento di stampo istruttivo»³⁷ cercando rassicurazioni in un’editoria dedicata, vigilata e protetta.

Come sostiene Franco Cambi, «Le opere letterarie per l’infanzia hanno sempre una doppia identità: narrano e formano. Sì, questo vale per ogni opera letteraria, da Omero a Calvino, a Borges etc. Tutte narrano storie per creare adesione dell’immaginario e della coscienza del lettore e, così, influenzarlo, orientarlo, farne crescere l’interiorità. Ma la letteratura infantile è, su questo piano, più esplicita e programmatica. Narra ed educa, *in unum*. Già la fiaba, e già nel corso della sua comunicazione orali si tende tra questi due fronti. Sempre»³⁸.

Vale a dire che «La narrazione ha in sé una morale. Anzi, più di una. Che possono essere esplicitate e fissate come senso e proprio alla fine dell’ingranaggio narrativo. Si pensi a Perrault. Le sue fiabe si chiudono con le morali. La narrazione può insegnare. Nel passaggio alla scrittura tale valenza (che nell’oralità resta sottesa) si fa conclamata e sottolineata. Così accade poi in tutta la storia della scrittura di storie per l’infanzia, ricca di tre secoli di storia, appunto. E carica di forme, di modelli, di orientamenti, ma sempre fedele a quest’asse binario della sua testualità: sì letteraria *in primis*, ma sempre anche (e nel contempo) pedagogica. Da qui emerge la specificità e complessità di tale forma letteraria»³⁹.

A questa finalità pedagogica, nel senso più stretto del termine, va certamente aggiunta la componente linguistica non certo di secondo piano, soprattutto nei termini dell’acquisizione del linguaggio. Anche perché in quella che possiamo considerare la Letteratura per l’infanzia e per ragazzi moderna e contemporanea, questa finalità pedagogica – così per come era ancora

³⁴ Lollo R., *ibidem*, pag. 45.

³⁵ Lollo R., *ibidem*, pag. 45-46.

³⁶ Beseghi E., *ibidem*, pag. 78.

³⁷ Berseghi E., *ibidem*, pagg. 79-90.

³⁸ Cambi F., *Letteratura per l’infanzia: per una lettura complessa della sua testualità (e della critica)* in Studi sulla formazione, 2-2012, pag. 171-175, Firenze University Press.

³⁹ *Ibidem*, pag. 171-175

intesa ai tempi della pubblicazione di *Pinocchio*⁴⁰ di Carlo Collodi, sebbene la posizione circa il modello educativo proposto dal capolavoro di Collodi sia al centro di un ampio dibattito all'interno del quale per esempio Nicola Silvio Barbieri (professore associato di Storia della Pedagogia all'Università degli studi di Modena e Reggio Emilia presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane) sottolinea le angoscianti assenze educative – si è leggermente “allentata”, lasciando spazio anche a finalità esclusivamente ludiche e ascrivibili al paradigma del divertissement linguistico, dove la “formazione possibile” delle parole gioca un ruolo fondamentale. Diciamo “allentata” perché i due livelli di narratività intrisa di formatività «stanno come DNA nel testo di letteratura per l'infanzia e ciò costituisce il suo *specifico*, la sua *ricchezza*, la sua *sofisticazione*; aspetti che vanno riconosciuti e tutelati e interpretati»⁴¹.

L'intento di Franco Cambi è quello di sollevare una teoria della critica per il segmento della Letteratura specifico per l'infanzia e per ragazzi: «Certo è che nella cultura contemporanea i due *fuochi* si sono sempre più decantati e proprio partendo dalla *testualità* di quelle opere. Testualità che implica scrittura e storia, ma anche interpretazione e senso (che qui si fa preciso e programmatico e non solo possibile e ai margini del testo: anzi oltre di esso), che si salda e reclama una doppia analisi come strumento comprensivo di quella testualità duale/plurale. E qui si apre un problema critico... nella e della critica»⁴². Ed è proprio su quel duale/plurale che noi intendiamo soffermarci. Ci interessa dipanare quelle competenze incrociate, necessarie per affrontare questa prospettiva linguistica di studio: uno sguardo trasversale alla testualità per osservarne non tanto il senso, ma la struttura nelle sue forme più basilari. Del resto, anche per Franco Cambi, la pluralità di competenze «spesso estranee l'una all'altra» è «un *memento* metodologico da tener fermo con costanza e impegno, da cogliere nei suoi registri e nelle sue *varianti* interne ai registri stessi e da portare avanti con lucida acribia»⁴³.

Alla base di tutto, va da sé, c'è il concetto che la lingua è supporto per ogni forma di apprendimento e, di conseguenza quando si intende studiare gli strumenti che consentono un sistema di apprendimento e costruzione del lingua e dei linguaggi, questa ne diventa il cuore, in quanto mezzo per l'apprendimento e oggetto dello studio stesso. In questo contesto i libri per bambini e ragazzi (insieme ai libri di scuola, alle ore trascorse sui banchi, come pure quelle davanti alla televisione) costituiscono le principali fonti di informazione per i bambini in età pre-scolare e scolare e diventa quindi fondamentale approfondire lo studio della letteratura per

⁴⁰ Collodi C., *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, Firenze, 1881: BUR, 2011.

⁴¹ Cambi F., *Ibidem*, pag. 172.

⁴² *Ibidem*, pag. 173.

⁴³ *Ibidem*, pag. 173.

bambini e ragazzi, per poterne comprendere e definire la ricchezza linguistica e conoscerne l'utilità ai fini dell'acquisizione della lingua e della costruzione del linguaggio.

1.1) DEFINIZIONE DI LETTERATURA PER L'INFANZIA E PER L'ADOLESCENZA

Per poter procedere con il nostro lavoro è innanzitutto indispensabile definire il campo di ricerca. Anche e soprattutto perché in tema di letteratura ed editoria per l'infanzia è ancora viva una certa confusione.

Sinteticamente, con "Letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza" si intende un vasto insieme di opere e generi letterari, in una parola la produzione letteraria, pensata e realizzata per un pubblico di bambini e ragazzi, oppure giudicata adatta ai minori (da parte di un'autorità riconosciuta come competente). Più semplicemente, la produzione – soprattutto di narrativa nazionale e internazionale (ma sono da includere certamente anche la divulgativa e la poesia) rivolta all'età evolutiva. A questo segmento editoriale (l'unico in crescita in Italia - non solo in termini di produzione, ma anche in termini di vendite - Paese dove il numero di lettori scende vertiginosamente). A parte, vanno poi considerati i testi scolastici in uso per il primo ciclo di studi, la scuola primaria.

A causa del suo stesso nome, però, la "Letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza" paga lo scotto di essere intesa come indirizzata esclusivamente a quella fascia d'età: vale a dire che la "Letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza" soffre dell'eterno confronto con la Letteratura. "Letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza" è stata etichettata come semplice e semplicistica, priva di profondità e troppo facilmente incline allo scadere nel didascalismo: un pregiudizio ingiustificato a causa del quale è stata ignorata dalla critica letteraria, dalle riviste specializzate di settore⁴⁴. Servirà dunque l'interessamento reale degli specialisti per poter cominciare a parlare di ricerca sulla didattica della letteratura, in particolare della "Letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza", come prova dell'importanza e della vitalità di questo segmento editoriale. Soprattutto per il desiderio di rispondere ai molti quesiti e fare fronte alle numerose difficoltà che si incontrano quando si decide di scrivere per bambini e per ragazzi,

⁴⁴ Quando nel 1972, negli Stati Uniti esce la raccolta di saggi *La grande esclusa. Componenti storiche, psicologiche e culturali della letteratura infantile* (sei anni dopo tradotta e pubblicata da Emme edizioni) già il titolo mirava a mettere in evidenza come la cultura del mondo accademico, gli studiosi e i critici avessero deliberatamente ignorato la Letteratura per l'infanzia. La ragione di tale disinteresse viene attribuita al fatto che spesso «la semplicità viene scambiata per banalità» e che «si è abituati a considerare la letteratura per l'infanzia come un blocco unico, nel quale non c'è da distinguere tra buona letteratura e cattiva letteratura», in (a cura di) Butler F. *La grande esclusa. Componenti storiche, psicologiche e culturali della letteratura infantile*, Emme, Milano, 1978, pagg. 5-9.

sia sul fronte linguistico sia su quello tematico. E' così che la "Letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza" per l'autore diventa "ambiente" stimolante e creativo perché porta a esplorare sempre nuovi temi e a ricercare nuove forme per narrarli. La "Letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza" tenta quindi di uscire da questa visione riduttiva di una Letteratura "per bambini" e di riconquistare il posto, l'attenzione e il rispetto che merita.

La materia, inoltre, sul fronte della denominazione – e conseguentemente della definizione - è più articolata di quanto non possa sembrare. In Italia, la "Letteratura per l'infanzia" intesa come disciplina autonoma e ambito narrativo specifico, nel corso degli anni è stata denominata in modi diversi dagli studiosi e dagli esperti del settore⁴⁵.

Come spiegato da Silvia Blezza Picherle in molti dei suoi saggi dedicati alla letteratura, alla scrittura e all'editoria per l'infanzia e in particolare nel suo *Letteratura per l'infanzia. Abiti, caratteristiche tematiche*⁴⁶ è possibile distinguere tre periodi in cui sono state diverse le denominazioni utilizzate per indicare la materia di studio. In un primo periodo (dagli inizi del 1900 al 1960 circa) le due dizioni più utilizzate sono quelle di "*Letteratura infantile*" e di "*Letteratura per l'infanzia*", un secondo periodo (collocato tra il 1969 e il 1987 circa) durante il quale si comincia a usare sempre più frequentemente l'espressione "*Letteratura giovanile*" e un terzo periodo durante il quale la dicitura più utilizzata è invece quella di "*Letteratura per l'infanzia*".

Nel primo periodo, la terminologia *Letteratura infantile* fu utilizzata dagli studiosi Giorgio Gabrielli (1912), Vincenzina Battistelli (1923), Olindo Giacobbe (1927), Giovanni Calò (1935), Luigi Santucci (1942), Maria Tibaldi Chiesa (1944), Lina Passarella (1944), Giovanni Bitelli (1946). L'espressione *Letteratura per l'infanzia*, invece, è utilizzata da Giuseppe Fanciulli (1934), Armando Michieli (1938), Ottavia Bonafin (1938), Antonio Cibaldi (1955), la stessa Valentina Battistelli (1959), Mario Valeri (1961). E' proprio Bitelli a segnalare (nel 1946) che la terminologia di *letteratura infantile* risultava inesatta e arbitraria (da cui il suggerimento di utilizzare la dizione di letteratura per la fanciullezza e l'adolescenza, sebbene continui a utilizzare l'espressione di *letteratura infantile*); anche Enzo Petrini sottolinea come l'aggettivo assumesse un significato limitativo e fuorviante, nascondendo anche una sorta di valutazione dispregiativa. Persino il *per* ha sollevato non poche questioni, perché sembrerebbe

⁴⁵ In Italia solo nel 1962, all'Università di Padova, viene istituito il Settore di Ricerca sulla letteratura giovanile e poi nel 1967 viene attivata la cattedra di Storia della letteratura per l'infanzia. Ancora adesso, però, possono considerarsi valide le parole di Boero e De Luca nel loro *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Roma-Bari, 1995, pagg. V-VIII: «Accade di frequente che anche a persone di buona cultura manchi il senso stesso di letteratura per l'infanzia: la loro conoscenza è limitata alle proprie esperienze dirette, ai titoli dei libri letti negli anni della propria infanzia, e la scoperta che esiste uno specifico ambito di studi e ricerche di letteratura per ragazzi li stupisce».

⁴⁶ Blezza Picherle S., *Letteratura per l'infanzia. Abiti, caratteristiche, tematiche*, Libreria Editrice Universitaria, Verona, 2003.

escludere dal segmento letterario molte opere scritte non espressamente per bambini (come, tra l'altro, molti di quei romanzi che oggi sono considerati grandi classici di questo segmento editoriale). Questo dibattito porterà alla proposta di Antonio Luglio di utilizzare la dicitura di *letteratura dell'infanzia*, proprio per sottolineare il diritto del giovane lettore di scegliere le proprie letture, al di là di ogni imposizione da parte degli adulti.

Nel secondo periodo, il dibattito si sposta sull'aggettivo *giovanile* introdotto da Enzo Petrini⁴⁷ su suggerimento della scrittrice belga, autrice di albi illustrati e di opere per adolescenti, nonché fondatrice del Conseil de Littérature de Jeunesse, Jean Cappe. Le resistenze, però, furono notevoli: il dubbio stava nell'ambiguità della denominazione che poteva far pensare che si trattasse di letteratura scritta da giovani o di letteratura adolescenziale. Antonio Faeti, però, intitolava il suo volume dedicato alla materia, considerato ancora oggi un testo di fondamentale importanza e che all'epoca segnò una vera e propria svolta nella critica di settore, "*Letteratura per l'infanzia*"⁴⁸.

A dimostrazione che il sintagma è stato comunque acquisito, pur senza una specifica ed esplicita riflessione teorica sia da Antonio Faeti sia da Pino Boero e Carmine De Luca⁴⁹, considerabili fra i massimi esperti del segmento letterario, nel terzo periodo, ancora oggi in corso, è proprio questa la dicitura che continua a essere utilizzata, sebbene anche questa non soddisfi completamente in quanto sembra non includere tutta quella parte, peraltro estremamente ampia, di produzione editoriale (in particolar modo contemporanea) dedicata agli adolescenti e (ancora di più) a quella fascia che oggi viene indicata con il sintagma "giovani adulti". Proprio Antonio Faeti, non a caso, suggerisce di aggiungere alla nomenclatura un "*e per l'adolescenza*"⁵⁰.

Il dibattito ad ogni modo è ancora aperto. Lo testimoniano le numerose pubblicazioni accademiche riguardo alla questione fra cui ci sentiamo in dovere di citare il saggio di Renata Lollo in *La letteratura per l'infanzia tra questioni epistemologiche e istanze educative*⁵¹ che in particolare si sofferma proprio sul termine "infanzia". La studiosa sottolinea che «con questa dizione si tenta ancora oggi di definire un sapere che collega il libro e la lettura, per scopi diversamente individuati, all'età evolutiva»⁵². Allo stesso tempo evidenzia che la nomenclatura «nonostante la sua imprecisione terminologica non è stata soppiantata da dizioni più recenti e

⁴⁷ Utilizzata per la prima volta nella rivista "Schedario" la prima rivista critica in Italia, un bollettino bimestrale, sulla letteratura giovanile, fondata da Enzo Petrini nel 1953 e curata dalla Sezione di letteratura giovanile del Centro Didattico Nazionale di Studi e documentazione di Firenze.

⁴⁸ Faeti A., *Letteratura per l'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze, 1977.

⁴⁹ Boero P. e De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Roma-Bari, 1995.

⁵⁰ Faeti A., op. cit...

⁵¹ In *Letteratura per l'infanzia oggi* a cura di Anna Ascenzi, Vita e Pensiero, 2003.

⁵² Lollo R., op. cit., 2003, pag. 36.

la sua esistenza e resistenza si spiega con la storia stessa della disciplina [...] rivelandone gli aspetti che dovrebbero essere oggi culturalmente superati. Il nodo per la Lollo sta proprio nel termine “Infanzia” «definito in modo variabile nel tempo a seconda della percezione culturale che ne ha l’adulto e secondo le acquisizioni psico-pedagogiche attuali» cosa che, in riferimento alla letteratura sembrerebbe portare all’inclusione del «periodo scolastico elementare e perfino andare leggermente oltre». Di fatto quindi il segmento non comprenderebbe solo i bambini, ma anche i ragazzi e da qui la “confusione” sull’uso di altre dizioni come “Letteratura giovanile”, “Letteratura per giovani” “Letteratura per adolescenti” o “Letteratura per giovinetti”.

«La dizione di *Letteratura per l’infanzia* va considerata a partire dai tre dati che la costituiscono come sintagma: cioè la *letteratura* il *per* in qualche modo finale, *l’infanzia* non meglio definita, abbastanza genericamente intesa, come oggetto della destinazione. La dizione ammette, quindi, che esiste una *letteratura* destinata a un’età, a un periodo di vita fortemente connotato. In maniera speculare ammette che l’infanzia abbia il diritto di ricevere, di entrare in contatto con opere scritte riconoscibili come *letteratura* nello stesso senso in cui lo si dice per la narrativa e la poesia in prospettiva adulta. La dizione di *letteratura giovanile* è più tarda e appare [...] frutto di una sintesi che, se da un lato sembra estendere senza specificazioni interne la produzione e la letteratura di testi narrativi e poetici indipendenti, anche se non sempre sganciati dai canali scolastici, all’intera età evolutiva, dall’altro vuole sottolineare con chiarezza e rigore l’importanza del destinatario in quanto autore della scelta del testo e della sua lettura per fini di libero sviluppo della propria personalità»⁵³. Renata Lollo, mette in evidenza anche la sovrapposizione fra *letteratura per l’infanzia* (ma anche per bambini, per ragazzi, per adolescenti «che si vuole unicamente denotativo cioè “rivolto a”) e *letteratura infantile*, segnalando anche il significato particolare conferito al sintagma da Luigi Santucci⁵⁴.

All’interno di questa disamina, è interessante anche citare il pensiero di Orsetta Innocenti che parla di “confusione terminologica” diffusa tra gli stessi studiosi del campo i quali, a suo dire, alternerebbero le diverse dizioni senza una reale percezione dello slittamento del significato che questo comporta. La Blezza Picherle, però, non si condivide questa posizione

⁵³ Ibidem, pag. 38.

⁵⁴ La tesi di laurea in Lettere Moderne, conseguita da Luigi Santucci all’Università Cattolica di Milano nel 1941, fu poi pubblicata l’anno successivo con il titolo *Limiti e ragioni della letteratura infantile* (Firenze, Barbera, 1942) e poi completamente rivista e ampliata in *La Letteratura infantile* (Fabbri editori, 1958). Nell’opera di Santucci, il bambino è portatore del proprio “mito innato” (che si fonda su una concezione di matrice creazionista cristiana, dotata intrinsecamente di eticità e bontà). A lui può essere offerta dall’adulto «la sola letteratura che ne rispetti il “mondo chiuso” pur in intrinseca evoluzione: la letteratura della metafora estrema, a rchetipica, della fiaba, cioè che risponde all’aretoricità infantile dando al bambino la possibilità di un percorso in cui egli attui il primo possesso di sé e viva la prima profondissima dinamica attraverso la concretezza della fantasia, del rapporto fra il bene e il male deposto in lui fin dall’origine del proprio esistere» in *La letteratura per l’infanzia oggi*, a cura di Ascenzi A. op. cit., pag. 52-54.

e avvisa che gli studiosi e gli esperti del settore «sono perfettamente consapevoli di questa imprecisione, tanto che usano di volta in volta denominazioni diverse, proprio per superare la parzialità di entrambe le dizioni»⁵⁵.

Certo è che all'inizio della storia della Letteratura per l'infanzia, quando il sintagma fu elaborato, questa era pensata soprattutto per bambini di età scolare e che l'adolescenza era considerata come una fase di passaggio verso l'età adulta. E certo è anche – come avvisa sempre la Blezza Picherle – che è «con lo sviluppo della società industrializzata e tecnologica [che] il periodo adolescenziale si amplia e si differenzia in fasi intermedie (preadolescenza, adolescenza, giovani adulti) ognuna delle quali assume connotazioni e caratteristiche molto particolari»⁵⁶. Conseguentemente è da qui che deriva una sempre maggiore precisione terminologica, come attesta la vasta ricerca epistemologica su questa disciplina.

Superata, quindi, una posizione adultocentrica di una *Letteratura per l'infanzia* che comprenda solo le opere scritte dichiaratamente per i lettori in età evolutiva, si può dire che la *Letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza* corrisponde a quel segmento editoriale che accoglie in sé:

- opere della grande letteratura ridotte o adattate ai limiti d'età;
- racconti e poesie di estrazione colta (come i romanzi classici, per esempio le opere di Charles Dickens o *I viaggi di Gulliver* di J. Swift, *Robinson Crusoe* di Daniel De Foe, *L'Isola del Tesoro* di Robert Louis Stevenson... O creazioni letterarie più recenti come *Il giovane Holden* di J.D. Salinger, *Il gabbiano Jonathan Livingstone* di R. Bach) e di estrazione popolare, originariamente destinate a un pubblico adulto e oggi diventate di dominio dei ragazzi⁵⁷;
- opere scritte appositamente (e, dunque, di proposito) per l'infanzia (sia racconti e poesie creative, sia opere di varia e di divulgazione);

Un'opinione sostenuta negli Anni 70 da Aldo Cibaldi e sul finire degli Anni 80 da Anna Maria Bernardinis afferma che «E' Letteratura giovanile tutto ciò che è stato ed è ascoltato e

⁵⁵ Blezza Picherle S., op. cit., pag. 3.

⁵⁶ Ibidem, pag. 5.

⁵⁷ Beseghi E., «La storia della letteratura per l'infanzia è anche la storia di libri che i bambini si sono conquistati mettendo alla prova la nostra concezione dell'infanzia e costringendo a ripensare i modi con cui gli adulti se ne sono impadroniti. La poetica della ricezione infantile e il suo ruolo nella produzione attiva di significati rimanda a un'immagine di bambino capace di trasformare opere non destinate a lui in mitici repertori a seconda delle sue esigenze. Il richiamo storico diviene a questo punto inevitabile. Come dimenticare, infatti, che nel Settecento i bambini con una creativa inversione di tendenza, hanno fatto propri libri non destinati a loro mentre ne hanno rifiutati altri pensati esclusivamente per l'infanzia? La nascita della letteratura per l'infanzia è segnata [...] da un ingresso [...] del bambino come *lettore in fabula*, dall'autonoma decisione di una fruizione che ha portato alla conquista di libri come *I viaggi di Gulliver* o *Robinson Crusoe* non rivolti all'infanzia, ma che l'infanzia ha riconosciuto come propri impadronendosi di paradigmi utili a rappresentare il gioco di simboli di cui si nutre l'immaginario infantile», op.cit., ibidem, pag. 80

letto dai bambini e dai giovani (...); tutto ciò che è stato narrato ed espresso per essere ascoltato e letto dal bambino e dal giovane in quanto interlocutore attivo, con esclusione di ciò che è stato ed è proposto, utilizzando le forme della letteratura, per finalità diverse da quelle del dialogo culturale libero e creativo, che non è letteratura e tanto meno è letteratura giovanile»⁵⁸. Per gli studiosi il bambino e il giovane, inoltre, sono da considerarsi interlocutori attivi e non come soggetti in stato di passività da istruire ed educare. In parole più semplici il lettore in età evolutiva collabora in modo attivo nella scelta delle letture e alla costruzione del significato del testo.

Secondo Silvia Blezza Picherle, c'è un preciso momento storico (fra gli anni '50 e '60) nel quale si verifica un cambiamento socio-culturale di una portata tale da influire in maniera significativa anche sulla "Letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza": l'importanza comunicativa dei linguaggi audiovisivi che con l'invenzione della televisione. A dimostrarlo sono anche gli studi semiotici di Umberto Eco⁵⁹ e di alcuni pedagogisti come Giovanni Genovesi⁶⁰. Questi lavori conducono direttamente alla rivalutazione del fumetto come nuovo ambito della Letteratura per l'infanzia e per la gioventù (Antonio Faeti, 1977) e a una nuova considerazione del libro per bambini e per ragazzi che – sempre secondo Antonio Faeti – è da considerare all'interno del circuito dei media; anzi è persino fondamentale attribuire al fumetto un'importante parte nel «processo di evoluzione e di ridefinizione strutturale di simile al libro»⁶¹. Vale a dire che la letteratura per ragazzi si apre ai nuovi linguaggi narrativi (filmico, televisivo, del fumetto) e che anche grazie a questo l'illustrazione assume un ruolo di sempre maggiore importanza. Nuove tecnologie, nuovi linguaggi, nuove scritture e nuove strutture narrative; per non parlare dei rapporti innovativi e originali tra testo e immagine.

Alcuni studiosi fanno rientrare nel segmento editoriale per l'infanzia e per ragazzi quello che Orsetta Innocenti definisce "Letteratura giovanile"⁶² e cioè tutti i libri (romanzi, racconti, autobiografie) scritti da giovani scrittori per i giovani e i libri crossover, ossia scritti in modo che siano fruibili sia dai giovani sia dagli adulti. I giovani scrittori, oltretutto, rivelano un'originalità e una tecnica narrativa spesso inconsuete soprattutto quando interpretano "dal di dentro" il mondo giovanile contemporaneo al quale appartengono⁶³.

⁵⁸ Bernardini A.M., *Pedagogia della letteratura giovanile*, Liviana, Padova, 1971, cit. in Blezza Picherle S., op. cit., pag. 7

⁵⁹ Eco U., *Apocalittici e Integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Bompiani, 1965.

⁶⁰ Genovesi G., *Educazione alla lettura*, Le Monnier, Firenze, 1977.

⁶¹ Faeti A., op. cit., 1977, pag. 1

⁶² Innocenti O., *La letteratura giovanile*, Laterza, Roma-Bari, 2000.

⁶³ Cfr. Blezza Picherle S., op. cit., pag. 121-126.

Tracciare i limiti della Letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza, quindi, si dimostra molto complicato... Oggi, forse più che mai con tutte quelle nuove produzioni, per altro piuttosto vaste ed eterogenee, che si rivolgono a un pubblico adolescenziale e dei cosiddetti "giovani adulti". Non è possibile, a nostro avviso che questo segmento editoriale venga descritto – come sostenuto da Tronci⁶⁴ - come un genere letterario visto che in tale termine sono comprese opere assai diversi tra loro e provenienti da molteplici filoni letterari. Stabilire una frontiera, una netta separazione tra la Letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza e la Letteratura generale, si rivela davvero difficile, sebbene le diverse "forme" o "espressioni" letterarie siano caratterizzate da una propria specificità strutturale e stilistica che dipende dall'età del destinatario per cui è pensata.

Ricapitolando, in sintesi, della Letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza fanno aperte opere di narrativa in prosa (fiabe, favole, racconti e romanzi di generi diversi) e in versi, opere teatrali, albi e opere illustrate (destinati i primi a bambini in età prescolare e dei primi anni delle scuole primarie, i secondi ai giovani adulti) e a fumetti. I generi possono essere presi in prestito, ma nella massima parte dei casi la Letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza ne genera di nuovi. E in base a quanto detto finora è possibile stilare un "inventario" delle "forme" e dei generi della Letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza.

1.2) LE "FORME" E I GENERI DELLA LETTERATURA PER L'INFANZIA

Nonostante la difficoltà nel definirne i confini, la Letteratura per l'infanzia e per ragazzi se da un lato può essere considerata come un sottoinsieme della Letteratura generale con cui condivide generi, autori e caratteristiche, dall'altro è una vera e propria fucina di generi sia in termini di vera e propria creazione di generi e forme letterarie sia in termini di modifiche applicate a generi e forme già esistenti. Ad ogni modo è possibile stilare una sorta di inventario dei generi e delle forme della Letteratura per l'infanzia e per ragazzi. In particolare, ci soffermiamo sulle forme dedicate ai più piccoli, quelle ritenute fondamentali per l'acquisizione del linguaggio prima e per imparare a leggere poi.

⁶⁴ Tronci F., *Letteratura senza tempo. Forme e modi per l'educazione dell'immaginario infantile*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.

a) ALBI ILLUSTRATI

Gli albi illustrati sono una tipologia di testo destinata principalmente ai bambini in età prescolare o che frequentano i primi anni della scuola primaria. La loro caratteristica principale è quella di essere costituiti esclusivamente o principalmente da immagini. La prevalenza delle illustrazioni rispetto al testo scritto è da considerarsi sia sotto l'aspetto quantitativo sia di significato. L'impostazione degli albi illustrati infatti è tale da consentire al bambino che non è ancora in grado di leggere, o che sta imparando a leggere, di interpretare comunque il testo illustrato e – conseguentemente – di autonarrarsi la storia. Proprio per questo motivo gli albi illustrati si prestano spesso a una doppia lettura: la prima, che potremmo definire “letterale” che si “limita” agli aspetti oggettivi ed espliciti del testo, quelli immediatamente reperibili; la seconda, invece che indaga le caratteristiche e i significati impliciti nelle illustrazioni.

Fra gli albi illustrati, oggi proprio per la raffinatezza artistica di molte di queste pubblicazioni, si inseriscono anche quelli destinati a un pubblico di giovani adulti o di adulti veri e propri. In questi casi è – forse – più corretto parlare di **libri illustrati** perché il testo scritto è spesso più corposo.

“Esteticamente” si presentano come libri di grandi dimensioni, con la copertina rigida. Quasi sempre le illustrazioni occupano la doppia pagina, il che aumenta enormemente il potere dell'immagine e arricchisce anche il senso di complicità che emerge nella lettura condivisa fra genitori e bambino dell'albo illustrato. Dal punto di vista tematico, non c'è alcun limite. Anzi, molto spesso gli albi illustrati affrontano temi difficili e delicati (la morte, il divorzio, la diversità, la violenza...) conseguentemente, si può dire che l'albo illustrato sia una forma utile a tutti i generi letterari. Il bambino che viene abituato all'ascolto dei libri illustrati, già dopo poche letture, pur non sapendo leggere aiutandosi con le illustrazioni è in grado di autonarrarsi la storia contenuta nell'albo, a volte con piccole aggiunte narrative che emergono proprio dalla lettura delle illustrazioni⁶⁵. Per questa ragione, in qualche modo si costituisce come il primo

⁶⁵ Beseghi E., op.cit., ibidem, «Di solito i primi libri sono per lo più di figure: illustrazioni che si fissino nella mente del bambino fino a costruire il teatro del suo immaginario. Serbatoio di sogni, fonte inesauribile di associazioni, canale privilegiato cui attinge l'immaginazione, finestre aperte sulla storia oltre le barriere della pagina, l'illustrazione è spesso un vero e proprio antefatto alla formazione del lettore. L'alchimia che trasforma le illustrazioni in parole e predispone poi alla lettura è un momento importante che segna il transito verso un desiderio di conoscere stimolato dall'avventura della rappresentazione visiva. Modulando i sentimenti, le illustrazioni educano la capacità immaginativa, la arricchiscono di contenuti di atmosfere, di sentimenti. Con le figure si cattura l'attenzione, si colpisce la curiosità, si creano immagini mentali oggi minacciate dall'invasione di immagini prefabbricate, si trascina l'occhio del lettore in un libero gioco di apprendimenti. Calvino mette in guardia dal pericolo di perdere una facoltà umana fondamentale: quella di mettere a fuoco visioni a occhi chiusi, di pensare per immagini. L'illustratore stimola il lettore a guardare con i propri occhi - tramite il segno, le linee, i colori - nella narrazione, accompagnandolo nella pagina scritta. Oggi viviamo in un continuo *fast food* di immagini in cui

approccio linguistico per la maggior parte dei bambini, in alcuni casi la prima vera e propria scoperta della scrittura e della lettura. «Attraverso il libro il bambino è messo in grado di acquisire il pensiero logico, i rapporti spazio-temporali, il senso delle proporzioni. Pensiamo alle possibilità che le immagini che le immagini stampate forniscono nell'appropriazione di concetti incomprensibili [...] Nei libri, il bambino trova inoltre l'opportunità di far proprio il passaggio logico e visuale dalle immagini semplici a quelle più complesse, alle figure particolareggiate [...] E non dimentichiamo che nel fare questo, il bambino compie uno sforzo del tutto autonomo: l'adulto non interviene in questo processo; non esistono metodi didattici che tengano in questo senso. L'unica cosa che noi possiamo fare è *aiutarlo a usare le proprie capacità*. Attraverso la riproduzione noi lo aiutiamo a fare un esercizio di *memoria* [...] Il primo approccio all'immagine riprodotta, dunque, è fondamentale. Questo modo di affrontare la lettura delle immagini si riproduce poi nel momento in cui il bambino va a scuola, dove impara le prime parole»⁶⁶.

In Europa e nel mondo, l'albo illustrato come forma letteraria dedicata all'infanzia è la tipologia più amata da genitori, educatori, insegnanti. Non è un caso che gli albi illustrati costituiscano un'ampia fetta del segmento editoriale destinato all'infanzia, questo sebbene in Italia sia riscontrabile una certa resistenza all'acquisto di questa forma, alla luce del costo elevato delle singole pubblicazioni. Un deterrente all'acquisto che è necessario scardinare quanto prima, considerata l'importanza e la validità didattica di queste pubblicazioni, soprattutto in materia di acquisizione lessicale.

In particolare sull'albo illustrato e sulla sua importanza si incentra anche il progetto scientifico di promozione della lettura ad alta voce *Nati per Leggere*. Un progetto nato dall'alleanza tra l'Associazione culturale pediatri e l'Associazione italiana bibliotecari, che approfondiremo più avanti.

sono immersi i bambini: le illustrazioni rappresentano un momento in cui si può sostare per riflettere e fantasticare. I bambini piccoli, poi, possono oggi sperimentare un'avventura percettiva intensa ed emozionante di fronte al trionfo di immagini e di colori che popolano i libri illustrati. Libri la cui apparente semplicità o la catturante leggerezza nascondono una forma poetica complessa e un mondo visivo colto e raffinato. Nell'attuale editoria vere e proprie creazioni "d'artista" diventano invitanti occasioni alla lettura attraverso un accuratissimo dosaggio di testo e immagine. Piccoli capolavori d'arte, nemici dell'ovvio e del banale, consentono un vero e proprio viaggio conoscitivo "nel paese delle meraviglie" con effetti sorprendenti [...] consentono di avvicinarsi alla lettura attraverso quello che Ernst H. Gombrich chiama "il potere delle immagini", in un itinerario che va dai albi illustrati per i più piccoli a più impegnative collane editoriali per gli adolescenti», ibidem, pagg. 81-82.

⁶⁶ Denti R., *Gioco, paura, divertimento in Da Cenerentola a Barbie - Percorsi nella letteratura per l'infanzia*, AA. VV. a cura di Lavinia Zoffoli, Giunti, Firenze, 1996.

b) FIABA CLASSICA

Cercare di sintetizzare il ruolo della fiaba classica nel panorama dell'editoria per l'infanzia non è cosa semplice. Le fiabe di Charles Perrault, come pure quelle di Andersen o ancora dei fratelli Grimm, in qualche modo potrebbero essere considerate il punto di inizio della letteratura per l'infanzia moderna e contemporanea. Questo sebbene fra le fiabe classiche si debbano considerare anche le fiabe della tradizione orale e le fiabe di epoca classica greca e romana. Diciamo che la Letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza, come complesso di opere scritte di proposito per questi destinatari nasce in epoca moderna, quando si fanno «slittare verso l'infanzia testi ormai improponibili e non più idonei per gli adulti, quando si recuperano in come colte elementi della narrativa popolare (i racconti delle fate nel Seicento francese), quando emerge nella società un intento di controllo sull'infanzia»⁶⁷. «In Italia il discorso della letteratura giovanile si usa farlo cominciare proprio con Giambattista Basile, il quale pubblica le fiabe in dialetto napoletano, *Lo conto de li cunti ovvero lo trattenimento de' peccerille*, che verrà edita nel 1674 a Napoli [...che...] Però, nonostante il titolo, è rivolta agli adulti [...]. Il vero atto di nascita della Letteratura per l'infanzia lo si colloca invece nel 1697 con Charles Perrault il quale dà alle stampe una raccolta di fiabe, *Contes de ma mere l'Oye (I racconti di mamma Oca)* scritte per le giovanette dell'epoca»⁶⁸.

Quello che è certo, ad ogni modo, è che la fiaba classica in tutte le sue forme⁶⁹, costituisca una vera e propria miniera d'oro per i bambini. La fiaba classica, infatti, risponde perfettamente alla doppia finalità dell'editoria destinata all'infanzia: quella di narrare e formare. In poche parole è sia la forma, sia il genere letterario ideale per rispondere alla volontà di programmaticità dell'editoria per bambini e ragazzi.

⁶⁷ Cambi F., *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure*, ETS, Trieste, 1999.

⁶⁸ Blezza Picherle S., *Letteratura per l'infanzia Ambiti, caratteristiche, tematiche*, Libreria Editrice Universitaria, Verona 2003

⁶⁹ Blezza Picherle S., *Leggere nella scuola materna*, La Scuola; Brescia, 1996, pp.198-200. «Con il termine fiaba si intendono vari tipi di composizioni scritte: la *fiaba popolare* [...] di estrazione etnico-popolare che si intende trascrivere il più fedelmente possibile alla narrazione orale [...]; la *fiaba classica* [...] di origine popolare in cui gli autori, pur dichiarando espressamente di voler rimanere fedeli alla versione originale orale, di fatto nella trascrizione scritta operano abbastanza liberamente; la *fiaba d'arte. d'autore o letteraria* [...] che presenta tematiche nuove [...] pur traendo motivi e temi dalla tradizione popolare [...]...; la *fiaba moderna e/o contemporanea* [...] invenzione nuova e originale dell'autore sia per struttura [sia per] il linguaggio è una composizione nata volutamente ed esclusivamente per lo scritto e quindi adatta particolarmente ad essere letta piuttosto che raccontata. Per Gianni Rodari, la *fiaba contemporanea* è quella che “tenterà di inserire nella dimensione fiabesca cose, persone, problemi del nostro tempo: o che semplicemente userà il linguaggio fiabesco per parlare con i bambini di oggi delle cose di oggi: o che muovendosi su la stessa linea, tenterà di rinnovare il linguaggio” (in M. Argilli, 1995)».

Secondo Italo Calvino, le fiabe sono vere perché forniscono in forma simbolica una spiegazione generale della vita: nelle fiabe, infatti, si ritrovano tutti i *grandi problemi* e le *difficoltà esistenziali* in cui possono incorrere gli esseri umani, e pone il lettore di fronte alle *grandi passioni* che connotano l'animo umano (quelle negative - paura solitudine, dolore, invidia, gelosia, cattiveria, odio - perché danno origine alla conflittualità e quelle positive e gioiose - amore, fedeltà, purezza, bellezza - come virtù che portano alla salvezza... Si narra dell'eterna lotta tra il bene e il male e la «comune sorte (degli uomini) di [...] essere determinati da forze complesse o sconosciute, e lo sforzo compiuto per liberarsi e autodeterminarsi [...] insieme a quello di liberare»⁷⁰. Anche Bruno Bettelheim, che ha analizzato le fiabe con criteri di matrice psicoanalitica, ritiene che la fiaba ponga bambini e adulti di fronte ai principali problemi esistenziali (amore, gelosia, unione, abbandono, separazione, rabbia, fedeltà, tradimento, esigenza di essere amati, malvagità punita e bontà premiata, innocenza calunniata e poi riconosciuta, coraggio, paura, morte⁷¹...) trasmettendo un messaggio inequivocabile: «la lotta contro le gravi difficoltà della vita è inevitabile, è una parte intrinseca dell'esistenza umana, che soltanto chi non si ritrae intimorito ma affonda risolutamente avversità inaspettate e spesso immeritate può superare tutti gli ostacoli e alla fine uscire vittorioso [...]; che una vita gratificante e positiva è alla portata di ciascuno nonostante le avversità, ma soltanto se non si cerca di evitare le rischiose lotte senza le quali nessuno può mai raggiungere una vera identità»⁷².

c) ROMANZO

Il romanzo per ragazzi è una forma letteraria che - come per l'albo illustrato - accoglie in sé molti generi letterari. Il romanzo per ragazzi ha in sé le medesime caratteristiche del romanzo per adulti.

d) POESIA

La poesia ha i suoi rappresentanti anche nel segmento editoriale dedicato all'infanzia. Questo sebbene il segmento sia, in assoluto e conseguentemente anche nell'editoria per

⁷⁰ Calvino I., *Introduzione a Fiabe Italiane*, pagg. XII-XV, Einaudi, Torino, 2002.

⁷¹ Lüthi M., *La fiaba popolare europea. Forma e natura*, Mursia, Milano 1982, pag. 37.

⁷² Bettelheim B., *Il mondo incantato della fiaba*, Feltrinelli, Milano, 1982, pagg. 12-14.

l'infanzia, un settore di nicchia. Un ambito letterario "difficile" da leggere che implica una certa attitudine e attenzione alla lettura. E in particolare all'interno del segmento editoriale dedicato ai bambini, la poesia sconta un doppio scotto: la difficoltà di leggere poesia in generale e la forse ancora maggiore difficoltà di leggere poesia ai bambini. La parola poetica, però, trova nella letteratura per l'infanzia una serie di possibili svolgimenti che si rivelano utili sia per l'acquisizione del linguaggio, sia per la memorizzazione e - di conseguenza - l'autonarrazione. Le forme poetiche in rima - le filastrocche, le narrazioni in rima, costituiscono certamente il primo e più efficace approccio del bambino, anche se piccolissimo, alla lettura. La musicalità del ritmo, della rima, della metrica, da sempre infatti costituisce una importante base per la narrazione e soprattutto per la memorizzazione della narrazione.

e) TEATRO

Esiste una vera e propria produzione teatrale pensata per la fruizione di bambini e ragazzi. Sia in termini nuova produzione sia in termini di rielaborazione di opere classiche e della tradizione. Il più recente esempio editoriale è probabilmente rappresentato dalle *Tragedie di Eschilo, Sofocle ed Euripide*⁷³ riscritte da Annamaria Piccione e illustrate dall'illustratrice catanese (vincitrice anche del prestigioso Premio Andersen) Lucia Scuderi. L'esperimento editoriale è - inoltre - volontà e opera di un editore siciliano: le Cavallotto edizioni. Il volume è stato oggetto di numerose occasioni di incontro con l'autore nelle scuole primarie e nel primo anno di scuola secondaria di I grado.

f) FUMETTO

Come dicevamo, il fumetto è stato recentemente elevato a nuovo ambito della Letteratura per l'infanzia e per la gioventù⁷⁴. Un nuovo linguaggio letterario dove l'illustrazione e la lingua si fondono. E anche un ambito generativo importante visto che dal fumetto ha avuto origine la forma letteraria del *graphic novel*, del romanzo grafico, che in particolare in questi ultimi anni sta riscuotendo un grande successo editoriale e di pubblico e che ha elevato il fumetto a dignità letteraria.

⁷³ *Eschilo raccontato ai ragazzi, Sofocle raccontato ai ragazzi, Euripide raccontato ai ragazzi (Medea - Fedra)* tutti di Annamaria Piccione e Lucia Scuderi, Cavallotto Editore, Catania, 2014.

⁷⁴ cfr. Faeti A., op. cit. 1977.

g) RIVISTE

Le riviste per bambini e ragazzi possiedono diverse funzioni: insegnare, distrarre, spiegare il mondo che ci circonda (gli animali, le scienza, gli sport, l'attualità), ma anche “incoraggiare” piccoli apprendimenti. Spesso si costituiscono come un insieme di varie forme: articoli di vario argomento (attualità, moda, gossip, sport, interviste, recensioni), racconti, barzellette, fumetti, enigmistica, attività, giochi, test, ricette... Proprio come le riviste per adulti.

h) DIVULGATIVA

Nel panorama dell'editoria dedicata ai ragazzi rientra anche una folta produzione di titoli destinati alla divulgazione del sapere storico, scientifico, geografico, tecnologico tra i bambini (anche piccolissimi) e tra i giovani.

Un tempo la divulgazione dedicata ai bambini si esprimeva in forma narrativa, attraverso racconti di impianto realistico (e in alcuni casi fantastico)⁷⁵. In molti casi, però, questa divulgazione “narrata” risultava poco scientifica. Per questa ragione, nel tempo, il profilo del settore divulgativo è molto cambiato sotto il profilo grafico-strutturale e linguistico-concettuale: via via si è fatto sempre più simile a quello destinato agli adulti proponendo un accostamento al mondo del sapere più oggettivo e anche quando adotta la narrazione non tradisce la correttezza scientifica.

Per quanto riguarda i generi della Letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza, come dicevamo, in molti casi, questi sono presi in prestito. E' pur vero, però, che questo segmento editoriale è “prolifico”: la mescolanza tra i generi letterari sembra essere una naturale disposizione di questo segmento editoriale che non suola mutua dalla Letteratura, ma sotto l'influsso dell'evoluzione culturale e tecnologica, subisce continuamente profonde metamorfosi che portano alla nascita di nuove strutture narrative (quindi di nuove “forme libro” e di nuovi generi letterari).

⁷⁵ Ovviamente, non mancano gli ibridi. Da osservare, in questo ambito, una recentissima e particolarmente interessante pubblicazione. Si tratta di *Tutte le pance del mondo*, dell'illustratrice siciliana Premio Andersen, Lucia Scuderi per Donzelli editore (2016). Qui, l'albo illustrato presta la sua forma al settore della divulgativa, per un risultato a cavallo tra narrazione e scoperta scientifica che si espleta in un gioco all'interno lettura. La scoperta scientifica avviene prima attraverso le illustrazioni, quindi si approfondisce con il testo dedicato ai temi della gravidanza e dell'accudimento della prole nel mondo animale.

«Il linguaggio, la struttura del racconto, i mutamenti stilistici e narrativi, i generi e i loro incroci attraversano la letteratura per l'infanzia e ne segnano le sue trasformazioni. La letteratura per l'infanzia, infatti, è un insieme vasto e composito che incrocia “alto” e “basso”, letteratura e paraletteratura come delinea mirabilmente Antonio Faeti nei suoi studi. Generi cosiddetti “minori” hanno poi avuto un forte riflesso nei libri per bambini: il poliziesco, lo spionaggio, la fantascienza, il rosa, l'horror. E una molteplicità di filoni ne arricchisce il repertorio: dalla letteratura scientifica a quella da viaggio, a quella teatrale ecc. La letteratura per l'infanzia così comprende un insieme molto articolato che include tanti registri espressivi, toni, livelli, temi. Dal romanzo di formazione alla poesia, dalla fiaba d'autore [...] conosce numerose incursioni nei generi, pervade piacevolmente riscritte e parodie che danno un senso nuovo alle forme antiche, lambendo l'utopia borgesiana di una letteratura in trasfusione perpetua. Il panorama attuale, poi, è quanto mai variegato: si affermano con inedito vigore culturale un tempo periferiche, generi e linguaggi diversi si intersecano, l'estetica letteraria sancisce le contaminazioni più varie»⁷⁶.

Possiamo dire, dunque, che la Letteratura per l'infanzia e per ragazzi è estremamente ricca sia quantitativamente, sia qualitativamente. Una produzione vasta ed eterogenea che sta sempre più “dilatando” i propri orizzonti, visto che questa ingloba al suo interno tipologie di scritti molto differenziati tra loro che hanno in comune solo il destinatario, vale a dire il lettore non adulto. Non a caso, più volte questa Letteratura è stata definita come «un oggetto misterioso e cangiante, un insieme assai variegato di testi non troppo omogeneo e nemmeno chiaramente delimitabile, un complesso universo composto anche di elementi extraletterari»⁷⁷. Del resto la Letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza ha questa complessa identità anche per soddisfare i numerosi bisogni esistenziali dei suoi peculiari destinatari, come i bambini e i ragazzi: lettori in età evolutiva con i quali intrattiene un rapporto particolare⁷⁸. Un rapporto che può essere studiato da diversi punti di vista: storiografico (per esempio all'interno di una storia dell'educazione con un'attenzione particolare al problema dell'alfabetizzazione), antropologico-culturale, psico-pedagogico (guardando con attenzione i processi cognitivi legati all'apprendimento, alla didattica), sociologico, comunicazionale (con l'occhio rivolto all'acquisizione del linguaggio e delle forme di comunicazione). Uno studio multisfaccettato che dimostra sempre più la ricchezza della Letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza che sembra volersi sottrarre a facili categorizzazioni e comode classificazioni, rendendo impossibile circoscriverla in ambiti settoriali attraverso rigide limitazioni. Anche perché,

⁷⁶ Beseghi E., *Letteratura per l'infanzia e sue inserzioni*, in op. cit. pag. 77-78.

⁷⁷ Tronci F., op. cit., 1996 in Innocenti O., op. cit., Laterza, 2000, pag. 71.

⁷⁸ Lollo R., op.cit., pag. 40, Vita e Pensiero, Milano, 2002.

«un'interessante osmosi con i media caratterizza poi i libri seriali o a puntate, mentre le collane basate su brevità e concentrazione del messaggio, rivelano legami con l'universo dei *videoclip*. Una sorta di continuità nelle strategie di comunicazione travasa elementi da un *medium* all'altro in libri che riprendono dal visivo il gusto della velocità, della narrazione per scene, del ritmo»⁷⁹.

Secondo il sondaggio Nielsen, condotto per l'Associazione Italiana Editori e presentato all'inaugurazione della Fiera Internazionale del Libro per Ragazzo di Bologna del 2014 (24-27 marzo 2014), il segmento editoriale dedicato ai bambini e agli adolescenti si conferma un settore in forte espansione con un +3,1% rispetto al 2013. I bambini leggono, ben più della media degli italiani: secondo i dati Istat, se da un lato solo il 43% degli italiani legge almeno un libro all'anno, questa percentuale sale fino al 63,3% per la fascia 2-5 anni. Il rapporto dell'Istat⁸⁰ poi differenze specifiche per area geografica e sesso, ma in generale tutti i dati mostrano che bambini e ragazzi italiani leggono in percentuale maggiore rispetto agli adulti e agli anziani.

Sono tanti, in realtà i numeri che confermano la forza della Letteratura per l'infanzia, alcuni dei quali fanno riferimento proprio alla sopra citata Fiera di Bologna che con le sue - oggi - 53 edizioni, 1200 espositori provenienti da 75 Paesi del mondo, dà ulteriormente le misure dell'enorme potenziale di questo segmento editoriale e, conseguentemente, di come e quanto debbano essere approfonditi gli studi dedicati a questo settore. E non si parla solo di libri, ma di un intero universo che ruota intorno al mondo dell'editoria per ragazzi; un mondo fatto di testate giornalistiche dedicate, di blog letterari, di portali bibliografici, di forum di discussione di premi.

Fra le più importanti fonti di aggiornamento dobbiamo necessariamente citare almeno due testate - "Andersen"⁸¹, "Liber"⁸² - che offrono svariati strumenti, dall'informazione bibliografica all'analisi critica, fino alla saggistica sugli orientamenti culturali per l'infanzia.

Da citare sono certamente anche i progetti scientifici come *Nati per Leggere*, un progetto di promozione della lettura ad alta voce, nato dall'alleanza tra l'Associazione culturale pediatri e l'Associazione italiana bibliotecari. Recenti ricerche scientifiche dimostrano infatti come il leggere ad alta voce con una certa continuità, ai bambini in età prescolare, abbia una positiva influenza sia dal punto di vista relazionale (è un'opportunità di relazione e scambio tra

⁷⁹ Beseghi E., *ibidem*, pag. 78.

⁸⁰ Reperibile sul sito ufficiale dell'Istat <<http://www.istat.it>>

⁸¹ La rivista "Andersen" è inoltre promotrice del più prestigioso premio italiano di settore. Un riconoscimento che premia i libri per bambini, i loro autori, gli illustratori e gli editori

⁸² "Liber" redige invece un'interessante Bibliografia nazionale dei libri per ragazzi e cura una serie di sondaggi volti a sancire, tramite giurie di esperti e i numeri che emergono dalle vendite in libreria e dai libri più prestati tramite le biblioteche, i migliori libri di ogni anno.

il bambino e i genitori) sia cognitivo (perché si sviluppano meglio e più precocemente la comprensione del linguaggio e la capacità di lettura), oltre a consolidare nel bambino l'abitudine a leggere che si protrae anche nelle età successive, grazie proprio all'approccio precoce legato alla relazione con i genitori. Un programma attivo su tutto il territorio nazionale con circa 400 progetti locali che coinvolgono oltre 1195 comuni italiani.

1.3) LA LEZIONE DI RODARI

Gianni Rodari ne *“La grammatica della fantasia”* sostiene che una “parola” gettata nella mente è come un sasso gettato in uno stagno che produce onde di superficie e di profondità provocando una serie infinita di reazioni a catena e coinvolgendo nella sua caduta suoni e immagine, analogie e ricordi, significati e sogni, in un turbinio che interessa l'esperienza, la memoria, la fantasia e l'inconscio. Un processo che è complicato dal fatto che la mente non assiste passivamente, ma interviene di continuo respingendo e accettando, collegando e scollegando, costruendo e distruggendo⁸³. E nel processo di lettura questo è vero più che mai. Lo sosteneva Joseph Conrad quando diceva «Si scrive solo la metà di un libro. Dell'altra si deve occupare il lettore». Ma Conrad non aveva fatto i conti con il lettore-bambino che più di chiunque altro si tuffa nelle storie senza salvagente «sperimentando una comunicazione spesso misteriosa, traendo significati imprevisti e insegnandoci che non c'è un solo modo per leggerle»⁸⁴. «Il lettore è parte attiva del testo con le sue fantasie, le identificazioni empatiche, gli smontaggi, le derisioni o i rifiuti. Dare un'attenzione privilegiata al lettore significa permettere al libro di parlare»⁸⁵.

Profondo conoscitore dei processi che soggiacciono all'acquisizione linguistica in età evolutiva, Gianni Rodari afferma il ruolo centrale della narrazione tradizionale in quanto fonte inesauribile di input e di contenuti linguistici e tematici che il bambino impara a rielaborare appropriandosi tanto della forma, quanto dei contenuti. Come dicevamo, però, alla base del suo universo letterario di Rodari - vera opera da pioniere - oltre alla lingua e alla norma c'è anche l'eversione rispetto alla norma e la creazione di un universo linguistico dove la parola riacquista anche semplicemente valenze ludiche. Un nuovo universo linguistico cui molti scrittori contemporanei, ancora oggi, attingono. Rodari, inoltre, contribuisce a introdurre nuovi temi nella letteratura italiana per l'infanzia. Sono temi socio-politici (le differenze sociali, lo

⁸³ Rodari G., *La grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1973, pag. 7.

⁸⁴ Beseghi E., op.cit, ibidem, pag.79.

⁸⁵ Ibidem, pag. 79.

sfruttamento del lavoro, l'antimilitarismo, la solidarietà tra oppressi) e lo fa utilizzando alcuni elementi tipici della tradizione popolare come il gusto per la parodia, la contrapposizione tra infanzia e mondo adulto, l'utopia popolare (i paesi della Cuccagna), i mondi alla rovescia... Tanto che le sue Favole risentono «di eredità remote»⁸⁶.

Quando nel 1973 esce la *Grammatica della fantasia* Rodari la propone come una «introduzione all'arte di inventare storie»⁸⁷ e per questo offre a genitori e insegnanti la possibilità di entrare nel suo laboratorio e di scoprire i suoi “ferri del mestiere”.

Quando Rodari esordisce come scrittore e poeta per l'infanzia, a circa un secolo dall'unificazione, in Italia la situazione linguistica è ancora piuttosto confusa e l'italiano come lingua nazionale non si è ancora affermato totalmente, anzi è ancora un privilegio di pochi (nel 1951, si registrano il 14% di analfabeti, solo il 18,5% - cioè 7.859.000 individui - usa normalmente la lingua nazionale e ha abbandonato il dialetto, mentre il 63, 5% utilizza il dialetto in ogni circostanza; solo il 18% della popolazione scolastica è iscritto alla scuola postelementare). I libri, dunque, e in particolare quelli per bambini e ragazzi (diversi da quelli scolastici) hanno una scarsa diffusione. Ecco perché la scelta di Rodari è considerata «sotto più aspetti, rivoluzionaria. Lo è sul piano dei contenuti, visto che le sue filastrocche e storie sono abitate da personaggi della realtà di tutti i giorni (pompieri, portinaie, stagnini, bidelli, ferrovieri, vigili urbani, ecc.) o da figure di fantasia (l'omino di neve, l'omino della pioggia, l'omino dei sogni, lo zio Barba, ecc.) che consentono di parlare, in termini di schietta denuncia o di sorridente umorismo, dei problemi del lavoro, della povertà, dell'ingiustizia. E' rivoluzionaria la scelta di scrivere per l'infanzia, perché ha il coraggio di ritagliarsi il pubblico nelle classi povere Rodari dirà anni dopo i suoi esordi: “Io considero il mio committente il movimento operaio e democratico più che il mio editore”⁸⁸), ma soprattutto perché utilizza come canale di comunicazione con i suoi piccoli lettori un giornale come “L'Unità”, organo ufficiale del Partito Comunista»⁸⁹.

Ma queste scelte stilistiche hanno delle conseguenze che comportano anche scelte di natura stilistica e linguistica: «Si impone l'abbandono dell'italiano sdolcinato, astratto, artificioso che la tradizione della letteratura infantile aveva imposto in quasi un secolo di esercizio, e diventa d'obbligo l'adozione di una lingua concreta e immediata, affrancata dalle astrattezze stucchevoli e languide, una lingua in presa diretta con la quotidianità, capace di parlare delle cose di tutti i giorni. E' la lingua di una scuola speciale: «C'è una scuola grande

⁸⁶ Boero P. - De Luca C., *Letteratura per l'infanzia*, Laterza, Roma-Bari, 1995, pagg. 256-261.

⁸⁷ Rodari G., op. cit., ibidem, pag.9.

⁸⁸ Rodari G., *Scuola di fantasia*, a cura di De Luca C., Editori Riuniti, Roma, 1992, pag. 37.

⁸⁹ Boero P. - De Luca C., op. cit., ibidem, pag. 258.

come il mondo / ci insegnano maestri, professori, / avvocati, muratori, / televisori, giornali, / cartelli stradali, / il sole, i temporali, le stelle. / Questa scuola è il mondo intero / quanto è grosso: / apri gli occhi e anche tu sarai promosso». A questo proposito, anche Tullio De Mauro ha osservato che «chi parla ai bambini, chi tesse favole o nonsense non può parlare come un libro stampato, non può parlare solo di valore civile e immortalità dell'anima, ma deve parlare appunto delle mille piccole cose, con mille comuni parole e deve saper fare scoccare scintille fra i diversi strati dell'esperienza e della lingua»⁹⁰. E Rodari, al suo arco ha tante frecce dove rinvenire gli strumenti linguistici più adatti ai suoi giovani interlocutori: la sua inventiva letteraria innanzitutto e la sua pratica di giornalista che lo aveva reso capace di elaborare un linguaggio chiaro e preciso, ma al tempo stesso capace di arrivare al cuore di problemi⁹¹. Le matrici letterarie della scrittura di Rodari sono quelle descritte da Alberto Asor Rosa, quando ha scritto che per lui la fiaba «è il mondo degli infiniti possibili: un mondo cioè in cui il paradosso, il rovesciamento, l'estraniamento, l'inverosimile non hanno neanche bisogno di essere recuperati attraverso il gioco linguistico [...] un destino di possibile libertà»⁹².

La sua lezione, esplicitata attraverso *La Grammatica della fantasia*, infatti, spingeva sull'utilità dell'immaginazione come ingrediente fondamentale dell'educazione e sull'importanza e sul valore della parola: «Io spero che il libretto possa essere ugualmente utile a chi crede nella necessità che l'immaginazione abbia il suo posto nell'educazione; a chi ha fiducia nella creatività infantile; a chi sa quale valore di liberazione possa avere la parola. “*Tutti gli usi della parola a tutti*” mi sembra un buon motto, dal bel suono democratico. Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo»⁹³. Al centro di tutto, come dicevamo, la parola «la capacità di parlare e di scrivere, la creatività linguistica che consente di andare a fondo delle cose e di sottrarsi al tran-tran che uccide il cervello, di guardare al mondo con occhi sempre

⁹⁰ De Mauro T., *Prefazione a Gianni Rodari, Il gatto viaggiatore e altre storie*, a cura di De Luca C., Editori Riuniti, Roma, 1990, Pag. XIV.

⁹¹ «Non sono arrivato ai bambini dalla strada della letteratura, ma da quella del giornalismo», Rodari G., *Scuola di fantasia*, op.cit., pag. 52.

⁹² Asor Rosa A., *Gianni Rodari e le provocazioni della fantasia*, in *Le provocazioni della fantasia: Gianni Rodari scrittore e educatore*, a cura di M. Argilli, L. Del Corno, C. De Luca, Editori Riuniti, Roma, 1993. UN saggio che prende le mosse dal discorso pronunciato nel 1970, quando in occasione del conferimento del Prestigioso premio Andersen Rodari disse: «Io credo che le fiabe, quelle vecchie e quelle nuove, possano contribuire a educare la mente. La fiaba è il luogo di tutte le ipotesi, essa ci può dare le chiavi per entrare nella realtà per strade nuove, può aiutare il bambino a conoscere il mondo, gli può dare le immagini per criticare il mondo. Sarebbe bello che tutti facessero un lavoro che li impegna, li interessa e li diverte. Questa per adesso è un'utopia, cioè una fiaba. Ma molte volte le fiabe si realizzano. Quello che diciamo può diventare vero. Il grande problema è dire le cose giuste per farle diventare vere. Lo possiamo fare anche scrivendo storie che facciano ridere: non c'è niente al mondo di più bello della risata di un bambino. E se un giorno tutti i bambini del mondo potranno ridere insieme, tutti, nessuno escluso, sarà un gran giorno».

⁹³ Rodari G., *Grammatica della fantasia*, op. cit., pag.7.

nuovi»⁹⁴. Perché la singola parola «agisce solo quando ne incontra una seconda che la provoca, la costringe a uscire dai binari dell'abitudine, a scoprire nuove capacità di significare»⁹⁵. Le parole «non prese nel loro significato quotidiano, ma liberate dalle catene verbali di cui fanno parte quotidianamente sviluppando la creatività umana»⁹⁶. Come nella tecnica del “binomio fantastico”⁹⁷ che, in qualche modo, Rodari sembra mutuare dal Surrealismo: «Occorre una certa distanza tra le parole, occorre che l'una sia sufficientemente estranea all'altra, e il loro accostamento discretamente insolito perché l'immaginazione sia costretta a mettersi in moto per istituire tra loro una parentela, per costruire un insieme (fantastico) in cui i due elementi estranei possano convivere»⁹⁸.

Si potrebbe sollevare la critica che, per costruire efficacemente il linguaggio nel bambino bisogna legare le operazioni di verbalizzazione all'esperienza dei significati, sfruttando le tecniche che scaturiscono dalle leggi di funzionamento del linguaggio stesso (che poi sono legate alle leggi di funzionamento del pensiero: la legge dei contrari, l'implicazione, le leggi associative...). Ma come evidenziava Chomsky anche una frasi inaccettabile come “Verdi idee dormono furiosamente”, sul piano sintattico risulta ineccepibile... Quindi, se non si guarda alle parole isolate, ma alle parole messe in relazione, nel bambino poco alla volta germina il rapporto profondo che dalle parole rinvia alle cose; quindi, il bambino impara che «le parole stanno dentro di noi, nella nostra memoria, nella memoria delle nostre esperienze vitali. Ogni parola diventa viva davvero (e noi con lei) se la sentiamo come nodo di relazioni con altre innumeri parole possibili, con le cose del vasto mondo»⁹⁹.

Le parole, per Rodari, sono al tempo stesso vincoli che impediscono di leggere dietro le facciate e strumenti di libertà in grado di scompaginare ogni convenzione. E' per questo che si genera incomunicabilità tra la cultura degli adulti e quella dei bambini, come spiegato ne *Il signore maturo con un orecchio acerbo*¹⁰⁰. E dalla parola non bisogna mai lasciarsi spaventare,

⁹⁴ Boero P. - De Luca C., op. cit., ibidem, pag. 261.

⁹⁵ Rodari G., *Grammatica della fantasia*, op.cit., pag.12.

⁹⁶ Rodari G., ibidem. pag.170.

⁹⁷ Rodari G., *Il pianeta degli alberi di Natale*, Einaudi Ragazzi, 2008: «Su quel pianeta hanno inventato un gioco / che si chiama duello di parole. / A impararlo ci vuole poco. / Uno dice una parola / per esempio pianta / Il secondo ne dice un'altra / per esempio gatti. / Il terzo le mette insieme / e inventa la pianta dei gatti / Roba da matti. / Ma non è tutto. / Il quarto la deve disegnare, / con un gatto al posto d'ogni frutto. / Al quinto invece tocca raccontare / la storia del contadino / che un giorno va a cogliere le pere / e crede di stravedere (la storia come continua? / Prova un po' a dirlo tu».

⁹⁸ Califano F., *Lo specchio fantastico. Realismo e surrealismo nell'opera di Gianni Rodari*, Einaudi Ragazzi, Trieste, 1998, pag. 12.

⁹⁹ De Mauro T., *L'industria della favola* (prima in *Paese Sera*) poi in *Le parole e i fatti*, Editori Riuniti, Roma, Pag. 356-361.

¹⁰⁰ Rodari, G., *Parole per giocare*, Manzuoli, Firenze, 1979: «Un giorno sul diretto Caprinica-Viterbo / Vidi salire un uomo con un orecchio acerbo [...] / E' un orecchio bambino, mi serve per capire / Le voci che i grandi non

proprio come Rodari stesso invita i suoi lettori a fare: «Non tutti saranno soddisfatti dalla conclusione della storia [...] A questo però c'è rimedio. Ogni lettore scontento del finale può cambiarlo a suo piacere, aggiungendo al libro un capitolo o due. O anche tredici. Mai lasciarsi spaventare dalla parola»¹⁰¹.

Non è un caso allora che, la filosofia di Gianni Rodari, la sapienza dei suoi giochi letterari e linguistici, siano diventati “numi tutelari” non soltanto di numerosi autori contemporanei che dedicano le loro opere a bambini e ragazzi, e siano anche stati di ispirazione per una pedagogia e una didattica militante che vuole fornire agli insegnanti un'ampia campionatura di tecniche ludolinguistiche, per giocare con le lettere, le sillabe, le parole, gli scambi di lettera e/o di sillaba, gli strafalcioni, gli errori, dove i bambini sono consapevoli di essere «protagonisti unici delle esperienze che vanno via via realizzando e costruttori delle sempre nuove e più ricche conoscenze»¹⁰². Questo perché la dimensione ludica influisce sulla quantità, sulla qualità e sulla modalità degli apprendimenti e quella ludolinguistica, in particolare, è quella in cui maggiormente si favorisce l'apprendimento della lingua stessa. E Gianni Rodari, non soltanto contribuisce al rinnovamento dell'educazione linguistica è - forse - il primo a riconoscerne l'interdisciplinarietà e il conseguente coinvolgimento totale del bambino¹⁰³.

Attraverso il linguaggio, infatti, ogni bambino entra in relazione con la realtà, impara a conoscerla, costruisce (e/o modifica) i propri schemi mentali. «Noi siamo nella lingua come il pesce è nell'acqua, non come il nuotatore. Il nuotatore può tuffarsi e uscire, il pesce no, il pesce ci deve stare dentro. Così siamo noi dentro la lingua: la parliamo e qualche volta ne siamo anche parlati. E' la lingua che parla per mezzo nostro con i luoghi comuni, coi modelli

stanno mai a sentire: ascolto quello che dicono gli alberi, gli uccelli, / Le nuvole che passano, i sassi, i ruscelli, / capisco anche i bambini quando dicono le cose / che a un orecchio maturo sembrano misteriose».

¹⁰¹ Rodari G., *C'era due volte il Leone Lambertino*, Einaudi Ragazzi, 1978.

¹⁰² Caldera M. - Santomauro T., *Parole in gioco. Esercizi di ludolinguistica*, La Meridiana Editrice, Molfetta, 2014, pagg. 13-15.

¹⁰³ La bibliografia su Gianni Rodari, ormai vastissima è a disposizione sul sito <<http://www.indire.it/Rodari>>, grazie alla Biblioteca di documentazione pedagogica di Firenze. ma la sua opera non è ancora stata studiata nel suo complesso, non dal punto di vista linguistico (per il quale sono certamente da guardare il lavoro di Giancane D., *Scrittori ragazzi e libri. Saggi di letteratura per l'infanzia*, Levante, Bari, 1987, pagg.123-132; e i lavori di piatti che ha analizzato quattro favole rodariane mettendo in luce la «disponibilità dell'autore a frequentare gli assi di variazione della lingua [ignorando le] varietà estreme [e prediligendo] un italiano medio, omune, capace di fare da sfondo alla ricchezza e complessità della lingua», in Piotti M., “C'era una volta” non c'è più? *Appunti linguistici sulla narrativa di Gianni Rodari* in AA.VV. (a cura di Finocchi L. Gigli Marchetti A. Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento, Franco Angeli editore, Milano, 2004, pagg. 3181-394), sebbene abbia - come affermato da Tullio De Mauro in *Prefazione a Il gatto viaggiatore e altre storie* di Gianni Rodari, supplemento al n°85 dell'«Unità», Editori Riuniti, Roma, 1990, pagg. XI-XIX - potentemente influito sulla «formazione linguistica delle generazioni più giovani succedutesi in Italia dagli anni cinquanta in poi nel senso di donare a esse una più sicura tranquillità nel ricorso a tutti gli strati e gli stili della lingua».

precostituiti, con le parole che abbiamo ricevuto in eredità con i concetti che abbiamo assorbito»¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Rodari G., *Grammatica della fantasia*, op. cit., pag. 123.

CAPITOLO II

LA RICERCA SUL LINGUAGGIO NEL MONDO DELLA LETTERATURA PER L'INFANZIA E PER L'ADOLESCENZA

Lo studio più recente relativo al campo di studio, è un testo del 1994 edito da Zanichelli: *Lessico elementare. Dati statistici sull'italiano scritto e letto dai bambini delle scuole elementari*¹⁰⁵. Un manuale che conta numerosi pregi, ma che ormai “pecca d’anzianità” soprattutto perché non prende in considerazione tutta una serie di variabili che oggi hanno un peso determinante nel “sistema” di acquisizione linguistico-lessicale.

In epoca multimediale, infatti, prima la televisione e dopo (non solo in termini cronologici, ma anche per fattori legati all’età) internet sono due matrici da analizzare al fine di avere una visione completa del panorama di influenze cui ciascun bambino è (volente o nolente) esposto.

La nostra indagine linguistico-lessicale, ha risvolti sono anche di tipo cognitivo. Lo scopo, a differenza di quello di *Lessico elementare*, non è quello di «creare un dizionario di frequenza aggiornato e completo [...] da un lato, un saldo punto di partenza per ricerche linguistiche e, dall’altro, uno strumento operativo di lavoro per chi si occupa di educazione, di bambini e di lingua scritta», ma guardare il dizionario della lingua (attualmente datato al 1994, con riferimento al triennio 1987-1989 e su contesto geografico nazionale) e di dimostrare l’influenza e l’importanza che i progetti lettura svolti all’interno delle scuole rivestono nei termini di acquisizione linguistico-lessicale.

¹⁰⁵ AA.VV., L. Marconi, M. Ott, E. Pesenti, D. Ratti, M. Tavella, *Lessico Elementare. Dati statistici dell’italiano scritto e letto dai bambini delle scuole elementari*, Zanichelli, 1994

Il volume della Zanichelli contiene un dizionario con una lista di lemmi tratti da testi scritti, in base alla loro frequenza d'uso. Il volume comprende tre liste differenziate:

- il Lessico Elementare di base, vale a dire la lista delle 6095 parole più frequentemente usate nei testi scritti per i bambini;
- il Lessico di Lettura, ossia la lista delle parole che i bambini leggono di più;
- il Lessico di Scrittura, ossia la lista delle parole che i bambini scrivono di più.

Il corpus, di circa un milione di occorrenze è eterogeneo e vario. ed è composto da testi scolastici, libri di narrativa per l'infanzia (nuove edizioni di testi classici e novità editoriali), giornalini e fumetti¹⁰⁶, cui si aggiungono i testi prodotti da bambini delle cinque classi della scuola primaria distribuiti su tutto il territorio nazionale. Per il Lessico di Lettura sono stati presi in considerazione il panorama delle diverse letture rivolte all'infanzia («da un lato quello che i bambini devono leggere a scuola, i libri di testo, e dall'altro quello che i bambini possono scegliere di leggere cioè i libri per ragazzi, i giornalini e i fumetti»). Il campione in questione è stato quindi suddiviso in tre sottosettori: libri di letture e fiabe, giornalini e fumetti e libri di testo. Per ogni sottosettore infine sono stati scelti 100 testi da ciascuno dei quali «sono state estratte e utilizzate circa 1700 parole»¹⁰⁷.

La ricerca ha dimostrato che il *Lessico di scrittura*¹⁰⁸ è molto più povero rispetto al *Lessico di lettura*¹⁰⁹ che - come abbiamo visto - si presenta ricco, preciso e differenziato. La categoria grammaticale più utilizzata è quella dei sostantivi, mentre - in termini di occorrenze - il peso di verbi e sostantivi si eguaglia.

Il progetto di *Lessico Elementare* “invade” campi che vanno dalla linguistica alla didattica, passando per la psicologia. Ma soprattutto l'indagine bibliografica condotta ha sottolineato «la sproporzione esistente fra gli strumenti disponibili per la lingua italiana e quelli

¹⁰⁶ Abbiamo già messo in evidenza la ricchezza e la precisione lessicale dei libri di narrativa per l'infanzia e per ragazzi. Ma *Lessico elementare* ha dimostrato che anche i libri di testo si sono rivelati estremamente ricchi dal punto di vista semantico, come pure i giornalini e i fumetti: «Stando a questi dati, la lettura dei giornalini, dal punto di vista dell'arricchimento lessicale sembrerebbe non essere da meno rispetto a quella di un libro di narrativa o, ancora più sorprendentemente, rispetto a un libro di testo». AA.VV., *Lessico elementare*, op. cit., pag. 37.

¹⁰⁷ AA. VV., *Lessico Elementare*, op. Cit., Zanichelli, 1994

¹⁰⁸ Il lessico di scrittura presenta comunque 76 lemmi che non compaiono in quello di lettura. Sono termini che si riferiscono alla realtà attuale (*droga, mafia, violenza, ecologia, spacciatore, riciclare*) o attività del tempo libero e religiose (*pattinaggio, bigliardo, scout, catechismo, crocifisso*) che - evidentemente - non erano approcciate nei libri del corpus.

¹⁰⁹ Anche il lessico di lettura ha mostrato termini esclusivi, tutti ricorrenti nel linguaggio fiabesco (*maestà, sorellastra, bottino, furfante*) o sinonimi inusuali di termini più frequenti (*accorto, vitto, tracciare, collocare, frammento*). A questi lemmi c'è da aggiungere anche la congiunzione *purché*

analoghi disponibili per altre lingue». Oltre a - come dicevamo - “peccare d’anzianità”, *Lessico elementare* non permette di compiere analisi morfosintattiche dettagliate a meno che non si tratti di forme indiscutibilmente univoche (*io*)¹¹⁰, ma nonostante questo resta un fondamentale strumento di consultazione per chi voglia approcciarsi a una ricerca sulla lingua della letteratura per l’infanzia e per ragazzi.

2.1) CONTESTO BIBLIOGRAFICO

La ricerca Lessicografica, in particolare negli ultimi 50 anni si è arricchita moltissimo. Questo anche grazie all’introduzione delle tecnologie informatiche nella ricerca umanistica. La maggior parte di questi studi (non solo relativi alla lingua italiana), però, sono principalmente basati su fonti letterarie (e giornalistiche) “per adulti”. Pochi invece i contributi specifici rivolti al lessico di frequenza dei bambini, di cui *Lessico Elementare* rappresenta il primo lavoro sistematico svolto in questa direzione.

Tra i lavori più significativi sulla frequenza del lessico italiano ci sono certamente in ordine puramente cronologico:

- 1971) il *LIF*, *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea* di Bortolini, Tagliavini e Zampolli con 5356 lemmi italiani, i più frequenti fra i 15750 lemmi ottenuti dallo sfoglio di 500.000 occorrenze, basate su cinque sezioni di fonti documentarie di uguale dimensione: copioni teatrali, testi letterari (romanzi), sceneggiature cinematografiche, giornali (quotidiani e periodici), sussidiari per la scuola elementare. Il periodo temporale di riferimento per il *LIF* è relativo agli anni 1947-1948;

- 1973) il *FDI*, *Frequency Dictionary of Italian Words*, di Juilland e Traversa che invece affronta uno studio che inquadra il periodo temporale relativo agli anni 1920-1940 e che presenta 5014 parole emerse dall’analisi automatica di 500.000 occorrenze. I settori documentari, ciascuno di 100.000 parole, sono state le opere teatrali, romanzi e novelle, saggistica e corrispondenze, periodici (giornali e riviste) e letteratura tecnica appartenente a vari ambiti di studio);

- 1977) il *Vocabolario Fondamentale della Lingua Italiana* di Sciarone con 2500 parole ottenute dall’analisi di un corpus di 500.000 occorrenze (fonti letterarie, teatrali e giornalistiche). Il periodo di riferimento dei materiali elaborati è relativo agli anni 1973-1974,

¹¹⁰ Le occorrenze citate per *loro* comprendono sia l’aggettivo possessivo, sia il pronome personale; le forme di *essere* e *avere* sono trattate indistintamente sia quando sono verbi a sé stanti sia quando sono ausiliari di tempi composti; per *lui* (che include anche *lei*) non è possibile distinguere le funzioni sintattiche del pronome...

ma successivamente questo vocabolario sarà integrato con i due corpora del *LIF* e del *FDI* (per raggiungere il corpus complessivo analizzato di 1.500.000 parole).

- 1989) il *VELI*, Vocabolario *Elettronico della Lingua Italiana*, curato dalla Direzione ricerca scientifica e tecnologica IBM Italia. Il *VELI* contiene una lista dei 10.000 lemmi più frequenti della lingua italiana, ricavati dall'analisi di 26.000.000 di parole tratte da fonti giornalistiche per il periodo compreso fra il 1985 e il 1987.

Per conoscenza, anche se di poco interesse ai fini del nostro studio, nel 1993 è stato pubblicato anche il *LIP* (Lessico di frequenza dell'Italiano Parlato) di De Mauro, Mancini, Vedovelli, Voghera. Dalla ricerca, eseguita su un corpus di riferimento di circa 500.000 occorrenze (reperite a Milano, Roma, Firenze e Napoli), ne è emersa una lista di 15.641 lemmi, i più frequenti della lingua italiana parlata.

E il lessico dei bambini?

La lingua e il lessico dei bambini sono studiati molto, ma con la lente di ingrandimento di altre discipline come la psicologia... Non esistono, invece, per la lingua italiana dizionari di frequenza relativi al lessico per bambini. E, fatta eccezione per il *LIF* (che prende in considerazione esclusivamente i sussidiari, sebbene questi abbiano una posizione di decisa marginalità relativamente all'economia generale del lavoro) la Letteratura per l'infanzia non compare all'interno di nessun corpus analizzato nei diversi lavori.

Anche per le altre lingue, la situazione non è sorprendentemente migliore. La lingua per la quale i contributi specifici sono più numerosi è l'inglese. Fra questi citiamo esclusivamente il *World Frequency Book* (1971) che ha ricavato dall'analisi di 1045 libri per ragazzi di diversa tipologia (enciclopedie, riviste, sussidiari, letteratura per ragazzi, tutti titoli segnalati da un campione di insegnanti ed educatori statunitensi dalla terza elementare alla prima media superiore successivamente divisi in 17 sottocategorie), un elenco di 5.088.271 occorrenze diverse per 86.741 parole in ordine di frequenza.

Esistono altri testi – come per esempio *Word for Word* di Reid (1989) che propone la lista delle 2000 parole non lemmatizzate più utilizzate dai bambini d'età compresa fra i 7 e gli 8 anni – che potrebbero essere di interesse soprattutto in un'ottica comparativa.

In base a una prima analisi, si può anche affermare che l'attuale politica editoriale dedicata all'infanzia in ambito lessicale è molto aperta nei confronti dei forestierismi, in favore di una assoluta accoglienza del concetto di multiculturalità (un dato riscontrabile anche dalla moltitudine di titoli pubblicati sull'argomento). Non si può dire lo stesso, invece, nei riguardi del trattamento riservato ai dialetti che non compare se non in edizioni specifiche di Fiabe tradizionali. Ma la programmatica “diffidenza” di pirandelliana memoria verso il dialetto come

strumento letterario ha probabilmente sottesa in questo caso una logica didattica e una politica che rientrano anche nel campo economia editoriale, che considera sicuramente più “interessante” una pubblicazione a carattere nazionale rispetto a un’altra specificatamente regionale.

Relativamente agli argomenti trattati nell’ambito della letteratura per l’infanzia, bisogna ammettere che la letteratura ha saputo rinnovarsi grazie all’attenzione degli autori, abili conoscitori del mondo dei bambini e dei ragazzi. Solo una breve carrellata sui temi: la scuola, la famiglia e i nonni, la separazione e il divorzio, l’adozione (anche internazionale), la morte, la trasgressività giovanile, la multiculturalità, la legalità, la migrazione, la guerra, la violenza, l’emarginazione, la ricerca d’identità, l’amicizia, l’amore, la fantasia usata come chiave per presentare tematiche anche molto complesse. Argomenti in cui un giovane può rispecchiarsi, altri che si potrebbero definire tabù. Eppure è proprio qui si affaccia l’importanza didattico-pedagogica della letteratura per ragazzi e l’esigenza di coltivare questo ambito letterario per prevenire la deriva culturale che minaccia la società contemporanea.

Ma questa intenzione didattico-pedagogica ha una ragion d’essere e una matrice nettamente diversa da quella che storicamente ha visto la Letteratura per bambini e ragazzi in Italia segnata da finalità didascalica e di educazione ai buoni sentimenti. Posizioni emblematiche come la prospettiva di Edmondo De Amicis – egemonica fino agli anni Cinquanta del Novecento – sono infatti venute meno quando si presentò, nel corso degli Anni Settanta, quella che è stata definita la “rottura” di Gianni Rodari, che introdusse elementi di grande novità sia dal punto di vista stilistico sia da quello dei contenuti. Una seconda “rottura” riconosciuta nella Storia della Letteratura per l’infanzia italiana è quella di scrivere con l’unico intento di divertire e interessare i ragazzi di cui sono autori Roberto Piumini e Bianca Pitzorno, quest’ultima «preoccupata in primo luogo di proporre storie godibili da parte dei bambini e in particolare da parte delle bambine»¹¹¹.

Solo un anno dopo la morte di Gianni Rodari, un vento editoriale segnava una cesura simbolica con il passato: la casa editrice E.Elle vara la collana di libri per bambini e ragazzi, che pubblica esclusivamente autori italiani, “Le letture”, tutte penne grazie alle quali si è «avuta la possibilità di uscire dalle secche del moralismo proprio della tradizione della letteratura italiana per ragazzi e di avere delle letture che appassionano i ragazzi che li avvicinano ai temi sociali della loro quotidianità... anche se non mancano occasioni in cui il vecchio

¹¹¹ *La fantasia al potere: gli scrittori dei bambini tra gli ultimi due secoli*. A cura di Enzo Catarsi, Armando Editore, Roma 2010, pg.8.

“pedagogismo” cerca di prendersi delle rivincite, come nota causticamente Bianca Pitzorno (in *Storia delle mie storie*¹¹²)»¹¹³.

*I Tusitala. Scrittori italiani contemporanei di letteratura giovanile*¹¹⁴, l'opera curata da Enzo Catarsi e Flavia Bacchetti, presenta una panoramica degli scrittori contemporanei della letteratura per l'infanzia in Italia, i “tusitala” appunto, il termine polinesiano che significa “colui che racconta” (proprio come venne definito Gauguin dai “selvaggi” dei mari del Sud dove si rifugiò a vivere). Una rassegna sulle opere di 12 scrittori e scrittrici, una breve storia della letteratura per l'infanzia in Italia che giunge a raccontare un panorama editoriale che oggi si presenta particolarmente ricco e con offerte diversificate per ogni tipo di lettore. Un fatto che ha permesso che la letteratura abbia mantenuto l'interesse dei ragazzi nonostante i molti “nemici” del libro. Nell'ambito di una ricerca sull'acquisizione del linguaggio, infatti, sono da considerare anche gli apporti completamente diversi dei programmi televisivi, dei lungometraggi animati e delle serie a cartoni per la televisione. La Letteratura per l'infanzia, infatti, è un ambito letterario in grande fermento e si lascia facilmente influenzare dall'innovazione e dalla contemporaneità e, prestando volentieri il fianco anche al registro linguistico giovanile, si configura anche come termometro di eventuali cambiamenti.

Come si afferma in *Dall'albero Azzurro a Zelig: modelli e linguaggi della Tv vista dai bambini*¹¹⁵ dove i capitoli del volume ci guidano all'interno di una ricerca linguistica che si concentra proprio sulla “tv dei ragazzi”, sui programmi televisivi dedicati ai bambini e ragazzi e da loro particolarmente apprezzati come (*L'Albero Azzurro, La Melevisione, Disney Club, Art Attack*), sia dal punto di vista dei generi, format, temi, strutture testuali, modelli linguistici, ma anche sotto la lente dei numerosi punti di contatto con la televisione degli adulti e di un'analisi che dimostra che la finalità “pedagogica” - che la televisione (anche quella pubblica) ha ormai da decenni rinnegato – in questo caso non viene totalmente dimenticata. I saggi contenuti nel testo inoltre, se da un lato smentiscono «il luogo comune dell'appiattimento e dell'omologazione, almeno dal punto di vista del registro linguistico e stilistico [...] paiono confermare, nella ricostruzione diacronica, le complessive tendenze regressive dell'ultimo ventennio della storia della televisione italiana»¹¹⁶. Il testo inoltre sfata il mito della (quindi

¹¹²Pitzorno B., *Storia delle mie storie*, Pratiche, Parma, 1995, pag. 22-23: «La pessima abitudine di usare una storia, un racconto, per contrabbandare un predicazzo o comunque una morale è durata nei secoli ed è ancora praticata da moltissimi autori per bambini e per ragazzi. Sono gli autori che di solito piacciono molto agli adulti che comprano i libri, e poco ai piccoli che devono leggerli».

¹¹³ Catarsi E., 2010, pg.9

¹¹⁴ Catarsi E., Bacchetti F., *I Tusitala. Scrittori italiani contemporanei di letteratura giovanile*, Edizioni Del Cerro, 2006

¹¹⁵ AA. VV: *Dall'Albero Azzurro a Zelig: modelli e linguaggi della Tv vista dai bambini*, di Rosaria Sardo, Marco Centorrino e Giovanni Caviezel, Rubbettino editore, 2004.

¹¹⁶ Priulla G., *Bambini e televisione*, in *Dall'Albero Azzurro a Zelig*, ibidem. pag. 7

presunta) povertà lessicale che sembra diventata preoccupante testimonianza di una difficoltà di verbalizzazione creativa non più ristretta alle sole fasce svantaggiate della popolazione.

Il testo, che rappresenta la rielaborazione della concreta esperienza del laboratorio didattico interdisciplinare *La tv per bambini e per ragazzi: modalità di ricezione e linguaggi*, svoltosi nel corso dell'Anno Accademico 2003-2004 alla Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Catania per i corsi di Laurea in Lettere e Scienze della Comunicazione, con l'unione delle competenze dei docenti (Giovanni Caviezel, autore radiotelevisivo e docente di Comunicazione visiva, Marco Centorrino, docente di Sociologia della Comunicazione e Rosaria Sardo, docente di Linguistica italiana) ha anche il pregio di superare il limite di precedenti studi: la settorialità intesa come univocità di prospettiva analitica. «In tal senso – afferma la prof.ssa Sardo nel saggio che introduce il testo – va interpretata la scelta di mettere al centro dell'attenzione i linguaggi intesi in senso ampio e di conseguenza una potenziale educazione ai media intesa come “educazione linguistica (ma non soltanto) dei bambini” in una prospettiva rodariana¹¹⁷ che riesca a fondere endopaideia con esopaideia, per usare termini cari a Simone¹¹⁸». Il tutto alla ricerca di quel meccanismo “sommerso” che in maniera diretta e/o indiretta viene svolta dai nuovi media, in particolare dalla televisione.

2.2) ITALIANO E LETTERATURA PER L'INFANZIA CONTEMPORANEA

Da quando Sabatini, nel 1985 delineò le 35 caratteristiche dell'italiano dell'uso medio¹¹⁹, numerosi studi hanno affrontato gli aspetti evolutivi dell'italiano contemporaneo, mostrando i cambiamenti gradualmente avvenuti tra la fine dell'Ottocento e la fine del Novecento. Da Nencioni a D'Achille passando per Lepschy, Berruto, Renzi. In alcuni di questi contributi dedicati ai fenomeni emergenti, ai meccanismi di cambiamento e alla difficoltà di individuare il mutamento stesso nel breve periodo, si è spesso lamentata la carenza di repertori e corpora sistematici (di lingua scritta e parlata) per valutare l'effettiva presenza e consistenza di questi fenomeni evolutivi. Una lacuna che, in questi ultimi anni, si sta colmando attraverso ricerche specifiche dove, però, la lingua della Letteratura per l'infanzia si costituisce come un settore ancora tutto da esplorare. Questo sebbene gli studi sulla Letteratura per l'infanzia, le cattedre

¹¹⁷ «Tutti gli usi della parola a tutti mi sembra un bel motto, dal bel suono democratico. Non perché siano tutti artisti, ma perché nessuno sia schiavo». Rodari G., *La grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino, 1973

¹¹⁸ Simone R., *Le “Tesi” per il 2000*, in *Italiano e Oltre supplemento al n.5*.

¹¹⁹ Come varietà panitaliana informale o di media formalità, orale ma anche scritta.

universitarie, i master, i corsi di specializzazione, i convegni, le giornate di studio, le occasioni di incontro, i settori delle biblioteche pubbliche dedicate alla Letteratura per l'infanzia, le riviste e le librerie specializzate su questo segmento editoriale, si siano moltiplicate¹²⁰.

Oggi la ricerca sulla Letteratura per l'infanzia è guidata principalmente da studiosi di formazione più pedagogica che linguistica e letteraria. Gli studi sono principalmente rivolti all'analisi dei temi affrontati nei libri per ragazzi, agli autori, agli illustratori (e all'importanza delle illustrazioni nei libri per bambini e ragazzi), mentre l'ambito linguistico è affrontato prevalentemente dal punto di vista stilistico. La panoramica più importante sulla lingua della Letteratura per l'infanzia è il saggio di Laura Ricci *L'italiano per l'infanzia*¹²¹: una storia della letteratura italiana per l'infanzia, dove l'autrice ripercorre la storia della tradizione favolistica italiana dal Seicento a Calvino e focalizza anche da un punto di vista linguistico le tappe e gli autori più importanti dai fondatori Collodi e De Amicis a Salgari, da Yambo a Rodari e alla sua creatività linguistica (le cui «trasgressioni grammaticali si snodano oltre gli «usi corretti dell'italiano», avvalendosi di «un uso rigoroso della punteggiatura [...e di una...] notevole ricercatezza lessicale, con attingimenti anche dalle lingue speciali»¹²²). Quello che più ci interessa del lavoro della Ricci sono le caratteristiche generali della lingua della letteratura infantile contemporanea; la Ricci constata «la solida tenuta grammaticale anche nei suoi esempi meno pretenziosi e compromessi con le regole di mercato [per esempio i libri della Disney]» e individua come elemento caratterizzante del segmento editoriale la «posizione intermedia tra letterarie e colloquialità»¹²³, anche se gli scrittori - consci del valore esemplare della propria scrittura - hanno saputo costringere «il proprio stile nei ranghi dell'uso normativo»¹²⁴. Una scelta equilibrata, quindi, che pesca dall'oralità, ricerca la complicità col lettore, ma non presta il fianco al gergo e/o agli usi generazionali (se non per ragioni assolutamente necessarie ai fini narrativi) e sceglie di offrire al suo destinatario prestabilito «ostacoli (come parole nuove, intrecci narrativi articolati, scelte verbali e sintattiche più accurate di quelle della lingua parlata) utili per avviare a una piena comprensione anche di testi più complessi»¹²⁵.

¹²⁰ La *Storia generale della letteratura italiana* (diretta da Borsellino e Pedullà) oggi accoglie un capitolo dedicato esclusivamente alla letteratura per l'infanzia a partire da Collodi e fino a Roberto Piumini, Bianca Pitzorno, Bruno Tognolini e Guido Quarzo.

¹²¹ In *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*, a cura di Pietro Trifone, Carocci, Roma, 2006, pagg. 11-40.

¹²² Ricci L., *L'italiano per l'infanzia* in *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*, a cura di Pietro Trifone, op. cit., pag. 282.-287.

¹²³ Ibidem, pagg. 289-291: «Una moderata colloquialità, distante sì dall'immediata oralità, ma anche da complicazioni sintattiche e da certi perbenismi lessicali a volte incoraggiati nella pratica scolastica».

¹²⁴ Ibidem, pag. 291.

¹²⁵ Ibidem, pag. 291.

Questo legame a doppio filo con la lingua dell'oralità (e quindi la prevalenza della paratassi sull'ipotassi, con una netta prevalenza tra le subordinate di relative; le ripetizioni, la presenza di connettivi e del discorso diretto) è stata indagata anche da Angela Pesce che ha segnalato anche gli usi di tratti tipici dell'italiano dell'uso medio come la presenza esclusiva di *lui/lei/loro* come soggetti, l'assenza di *codesto*, *il quale*, *ciò* e il frequente ricorso al *c'è* presentativo, la predilezione di predicati appropriati al contesto rispetto «predicati generici di uso comune come *fare*, *tenere*, *prendere*, *andare*»¹²⁶. Lo studio della Pesce che ha sondato dieci libri pubblicati nel 2002 rivolti alla prima infanzia e ai primi lettori (rispettivamente 2-3 anni e 6-7 anni) ha anche rilevato però il totale rispetto della norma nella concordanza dei tempi nei periodi, l'assenza di indicativi pro congiuntivi e di indicativi pro condizionali, l'assenza di frasi marcate. E secondo la studiosa, questo realizza un mix «composito, che sa mettere insieme semplicità e complessità, tratto dell'uso orale e aspetti tipici dello scritto, trasgressione e adesione alla norma [...una dialettica che...] fa in modo che i bambini non sentano la lingua scritta come un codice estraneo e innaturale, ma anzi avvertano una continuità tra la lingua che già parlano e quella che si trovano per la prima volta a leggere [e] fa sì che i bambini mettano in atto, in modo ancora non del tutto consapevole, una prima riflessione sulla lingua»¹²⁷.

2.3) LINGUA E LINGUAGGI DELL'EDITORIA PER L'INFANZIA E PER RAGAZZI

Molti racconti fiabeschi, soprattutto i più famosi, hanno attraversato diversi paesi europei con le migrazioni dei popoli e il viaggiare dei contastorie. E' la ragione per la quale troviamo fiabe simili alle nostre europee, per contenuto e struttura, anche in Africa, in Asia. Ovviamente in questo cammino il testo via via si modifica, vale a dire che acquisisce elementi, costumi e tradizioni del luogo in cui viene narrato. E quello che cambia non sono struttura, personaggi e/o vicende, ma le caratteristiche dello sfondo ambientale, compreso il linguaggio: «La fiaba è soggetta ad assorbire qualcosa del luogo in cui è narrata, un paesaggio, un costume, una moralità, o solo un vaghissimo accenno o sapore di quel paese»¹²⁸.

Non solo. Nel tempo, le fiabe sono state "vittime" dei compilatori che le hanno deformate, considerando necessaria l'eliminazione di alcuni elementi considerati immorali o inadatti ai bambini: le parti che si riferiscono al sesso o alla morte, le descrizioni ritenute troppo

¹²⁶ Pesce A., *Una lingua per l'infanzia*, in AA. VV. (a cura di Frasnèdi F.), *Quaderni dell'Osservatorio linguistico* Vol. I, Franco Angeli editore, Milano, 2002, pagg.293-315.

¹²⁷ Ibidem. pagg. 313-314

¹²⁸ Calvino I., *Introduzione a Fiabe Italiane*, op. cit., pag. XXI.

crudeli, brutali e violente, le espressioni considerate troppo grossolane. Rifacimenti e alterazioni profonde, operazioni di adattamento e riduzione che modificano profondamente il testo sia a livello linguistico sia a livello strutturale perché - erroneamente - si ritiene che la letteratura per ragazzi possa essere manipolata a “scopi educativi”.

L'intento è quello di proteggere l'infanzia, salvaguardando l'ingenuità e la purezza dei bambini e dei ragazzi: una «comprensibile preoccupazione educativa che ha assunto toni perentori e censori»¹²⁹. Se, in alcuni casi, le fiabe sono sconsigliate per il loro contenuto, in altri vengono consentite purché «lette in una versione adattata e purgata»¹³⁰.

Da questa opera di “adattamento” sono colpite non solo le fiabe, ma anche romanzi e altre opere, inizialmente non destinate a un pubblico giovane, che vengono ridotte, rimaneggiate e “adeguate” a un pubblico di bambini e ragazzi. La selezione delle opere viene operata in nome dei valori condivisi, ma «questo controllo implica un'operazione di riduzione e adattamento di molte opere che vengono modificate a livello di contenuto, di struttura e di stile, al fine di semplificarle e di adeguarle ai valori da veicolare e ai modelli da rappresentare»¹³¹. La riduzione, alla quasi si abbina un processo di rielaborazione linguistica, trasforma la fiaba in un'imitazione di se stessa con un linguaggio stereotipato e banale che - spesso - fa assumere al racconto un tono paternalistico: «Queste manomissioni sono dettate da un intento didascalico, che immiserisce e impoverisce la fiaba nei suoi significati e nella sua bellezza artistico-formale, cristallizzandola in immagini stereotipate che ben poco conservano dei testi originali»¹³². Nel processo di rielaborazione linguistica - che può arrivare anche alla completa riscrittura del testo - infatti, «si alleggeriscono le descrizioni e i periodi pesanti e complessi, adottando un linguaggio più semplice e comprensibile, ma anche più lezioso e infantilissimo, ricco di inutili quanto assurdi diminutivi e vezzezzeggiativi»¹³³. Inizialmente, tanto la selezione quando le revisioni avvengono in maniera trasparente (anche i fratelli Grimm - per esempio - ammettono di essersi presi non poche licenze nel purgare e rimaneggiare i racconti per renderli adatti ai

¹²⁹ Blezza Picherle S., *Libri, bambini, ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*, Vita & Pensiero, Milano, 2004, pag. 65.

¹³⁰ Ibidem, pag. 66.

¹³¹ Ibidem, pag. 71.

¹³² Ibidem, pag. 74.

¹³³ Ibidem, pag. 71: «I diversi tipi di trattamento, effettuati per altro in modo integrato, interessano soprattutto le opere straniere. La traduzione, che in tutti i casi implica un tradimento dell'opera, è stata sapientemente usata per impartire insegnamenti e per rendere educativo il racconto. E' nelle traduzioni che si compiono i peggiori stravolgimenti, i quali aumentano quando il curatore-riscrittore non legge le opere straniere in lingua originale. Accade che egli adoperi una versione già tradotta e magari già modificata, per cui alla fine il bambino-lettore si trova di fronte a un testo che è passato attraverso più fasi di adattamento e di riduzione. Durante ognuno di questi passaggi la storia si carica di messaggi rispecchianti le diverse idee e ideologie educative, sia del singolo che di un preciso periodo storico».

bambini); nel tempo, però, «gran parte dei compilatori [...] ha operato silenziosamente ben più gravi omissioni e deformazioni, tanto che molti testi originali hanno perso l'originale vigore, la vitalità, i particolari coloriti della vicenda, insomma la loro vera essenza»¹³⁴. «Queste e altre forme di adattamento»¹³⁵ [...] hanno impedito per lungo tempo ai bambini e ai ragazzi di conoscere l'autentico quanto affascinante mondo delle grandi opere classiche. La maggioranza dei classici per adulti sono stati riscritti integralmente da scrittori e compilatori, i quali al fine di renderli leggibili a un pubblico giovane ne hanno modificato completamente il senso, il linguaggio e lo stile. [...] Quest'operazione semplificatrice suscita numerose perplessità, soprattutto quando i riscrittori, pur adottando una prosa gradevole, snaturano non solo il contenuto, ma anche lo stile. La magia della narrativa è racchiusa infatti nella forza della "parola" che solo i grandi scrittori sanno usare con maestria, creando quell'atmosfera speciale [...] Moltissimi compilatori [...] approfittano della rielaborazione linguistico-stilistica per cambiare episodi e per aggiungere sani consigli e suggerimenti morali. Nella maggior parte dei casi la riscrittura [...] trasforma a tal punto il testo sino a farlo diventare "altro da sé"»¹³⁶.

Come dicevamo, la fiaba in particolare si presta, come forma letteraria, si risponde alla doppia finalità dell'editoria per bambini e ragazzi: quella di narrare da una parte e di essere programmatica, di formare, dall'altra. Ma «rendere pienamente educativa la narrativa ha significato interpretare importanti opere per ragazzi in modo ideologicamente forzato, cioè alla luce dei valori e degli ideali personali o dominanti di un determinato periodo storico»¹³⁷.

Le opere per ragazzi vengono dunque piegate per scopi didattico-educativi: un arbitrarietà interpretativa che modificando il senso del testo finisce per trasformarlo in un pretesto, cioè in un'occasione per evidenziare idee e messaggi che riflettono il proprio obiettivo didascalico piuttosto che il pensiero dell'autore, arrivando a soffocarne i significati più autentici, proprio come sostenuto anche da Umberto Eco quando sostiene che sia necessario

¹³⁴ Lurie A., *Non ditelo ai grandi*, A. Mondadori, Milano, 1993, pag. 28-29.

¹³⁵ Carla Ida Salviati ha approfondito lo studio degli interventi testuali nelle fiabe evidenziando i diversi tipi: la riduzione, la correzione, l'attenuazione, la censura e l'aggiunta. Salviati C.I., *Raccontare destini. La fiaba come materia prima dell'immaginario di ieri e di oggi*, Einaudi ragazzi, EL, S. Dorligo della Valle (TS), 2002

¹³⁶ Blezza Picherle S., op. cit. ibidem, pag. 75.

¹³⁷ Blezza Picherle S., op. cit., ibidem, pag. 80. «Un primo esempio significativo riguarda *Pinocchio* che, pur essendo un'opera polisemica e ricca di una forte carica trasgressiva, viene letto più spesso alla luce degli insegnamenti morali che se ne possono trarre. Per Vincenzina Battisteri *Pinocchio* è "l'alleato dei grandi a tener quieti e attenti i piccini nel rimproverarli e nel moralizzarli garbatamente" [...] Circa vent'anni più tardi anche Ottavia Bonafin interpreta l'opera colligiana a senso unico sottolineandone l'esclusiva valenza educativa [...] La maggior parte dei critici e degli studiosi non concorda affatto con questa interpretazione morale del capolavoro collodiano. Si tratta infatti di una lettura troppo semplicistica che tradisce la complessità dell'opera, la cui dimensione trasgressiva e critico-satirica assume una rilevanza significativa».

Battisteri V., *La letteratura infantile moderna. Guida bibliografica*, Vallecchi, Firenze, 1923, pagg. 56-57.

Bonafin O., *La letteratura per l'infanzia. Note storiche, critiche e bibliografiche*, La Scuola, Brescia, 1946.

distinguere «l'uso libero di un testo assunto quale stimolo immaginativo dall'interpretazione di un testo aperto» dove il lettore «usa il testo come un contenitore per le proprie passioni che possono provenire dall'esterno del testo, o che il testo può eccitare in maniera casuale»¹³⁸.

«Nel passato, insomma, sono state proposte ai ragazzi soltanto le letture “adatte” cioè quelle ritenute valide sotto il profilo morale in quanto si doveva leggere soprattutto per diventare uomini e donne migliori. Il libro di narrativa “amena” viene quindi sottoposto a un rigido controllo poiché si ritiene che il ragazzo non può scegliere da sé le proprie letture, non possedendo la maturità necessaria per valutare ciò che risulta utile per la sua crescita»¹³⁹. Questo atteggiamento protettivo nei confronti dell'infanzia, però, si trasforma spesso in una selezione e in una valutazione troppo rigida e soprattutto è stata l'origine di una situazione ambigua a causa della quale i ragazzi «per molto tempo non hanno potuto godere del diritto basilare di ogni lettore adulto, che è quello di scegliere le proprie letture in funzione del piacere e del godimento». Un comportamento che - fortunatamente - non si riscontra nella moderna letteratura per bambini e per ragazzi.

Anche il linguaggio utilizzato in una letteratura scritta con queste finalità istruttive riflette «i valori e gli ideali della società di un determinato periodo storico e di conseguenza la rappresentazione che si ha dell'infanzia»¹⁴⁰.

Inizialmente, la preoccupazione dello scrittore è quella di scrivere in modo semplice e chiaro in modo che il testo possa risultare facilmente comprensibile anche ai lettori ancora inesperti. I periodi sono lineari e fluidi; si evitano le frasi troppo elaborate, allontanandosi da quello che era stato lo stile ottocentesco. Il lessico, però è preciso, corretto; di più chi utilizza un lessico generico, vago o impreciso è da criticare¹⁴¹ perché spinge all'approssimazione¹⁴². Purtroppo, spesso, le due “indicazioni” non camminano sullo stesso binario. Se da un lato, per quanto riguarda le descrizioni «la narrativa otto-novecentesca risulta prolissa, in quanto si elencano minuziosamente tutti gli elementi che caratterizzano i paesaggi, gli ambienti e i personaggi»¹⁴³ con una preoccupazione didascalica che appesantisce il testo, dall'altro lato «l'uso di un linguaggio semplice, chiaro e preciso fa sì che la scrittura per ragazzi si impoverisca

¹³⁸ Eco U., *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano, 1979, pag. 10.

¹³⁹ Blezza Picherle S., op. cit., pag. 87.

¹⁴⁰ Blezza Picherle S., op. cit., pag. 53-63.

¹⁴¹ Bitelli G., *Piccola guida alla conoscenza della letteratura infantile*, G.B. Partiva & C., Torino, 1946, pagg. 30-31: «I ragazzi impareranno e scriveranno che i funghi sono avvelenati anziché velenosi, che la mamma mescola la polenta invece di rimestarla o dimenarla, che il cane grida e non abbaia e i tacchini escono in esclamazioni invece di gurgugliare».

¹⁴² Ibidem, pag. 32: «Occorre allargare la conoscenza dei vocaboli e conviene che gli autori dei libri per la gioventù rivestano il periodo di nomi, di aggettivi, di avverbi convenienti all'azione che intendono descrivere, e lo potenziano di rigorosa proprietà espressiva».

¹⁴³ Blezza Picherle S., op. cit., pag. 55.

poiché vengono a mancare quei tratti originali che dovrebbero connotare ogni opera artistica, anche quella rivolta ai ragazzi. Un vero artista infatti manipola il linguaggio, ricercando espressioni originali e inconsuete rispetto al parlare quotidiano. Una buona parte dei libri scritti tra il tardo Ottocento i primi decenni del Novecento adotta uno stile che scade sovente nella banalità e nell'ovvietà»¹⁴⁴.

Nei libri per ragazzi fino al secondo dopoguerra, il linguaggio è melenso, lezioso di tipo «infantilistico», vale a dire che si ricorre spesso all'uso di diminutivi e vezzeggiativi (rivolti non solo ai personaggi-bambini, ma anche agli ambienti, alle persone e agli oggetti)¹⁴⁵. Una tendenza che si rivela anche nei nomi propri dei personaggi che popolano questa narrativa (Annina, Luisetta, Mariuccia...) e nei titoli stessi delle opere (*Il buon fanciullino*, *Il giornalino declinometri e delle donnine...*). E ancora, un'altra caratteristica del linguaggio utilizzato nella narrativa per ragazzi che possiamo classificare come istruttivo-educativa è quella di essere edulcorato, purgato e “attenuato”¹⁴⁶ dalle parole, dalle descrizioni, dalle espressioni ritenute troppo crudeli, brutali, violente, grossolane o volgari. Questa forma di censura, in alcuni casi è un intervento che può essere interpretato alla luce di una precisa e cosciente volontà di agire sui contenuti dell'opera originale perché ritenuti immorali o inadatti al mondo dell'infanzia¹⁴⁷.

Sul linguaggio, pesano anche le integrazioni, spesso aggiunte esplicative, che si soffermano sui dettagli, attributi ed elementi al fine di semplificare e chiarire le situazioni snaturando, però, l'essenza stilistico-formale della fiaba che non si sofferma sui dettagli usando pochi essenziali aggettivi.

¹⁴⁴ Ibidem., pag. 54.

¹⁴⁵ Anche nella Letteratura per l'infanzia contemporanea, il numero di alterati presenti è piuttosto elevato: un vero e proprio tratto tipico di questo segmento editoriale. Ci sono composizioni erotizzanti (“superconiglio”), superlativi enfatici (“un gioco bellissimo che si chiama carota pigliatutto”), diminuito vi addolcenti (“casetta”, “calduccio”, “vocina”, “sonnellino”), aggettivazioni semplici, ma emotive (“i suoi grandi occhi gialli”, “il tunnel spaventoso”) - esempi tratti da *Giulio Conglio. Storie di paura e di coraggio* di Nicoletta Costa, Franco Cosimo Panini, 2011. L'aggettivazione superlativa è conforme a questa sfera dell'esagerazione (“aveva forse mille denti dentro una bocca enorme”). Altre caratteristiche diffuse sono gli abbinamenti sintagmatici inusuali (“coccodrillo da guardia”) - esempi tratti da *Il coccodrillo gentile* di Anton Gionata Ferrari, Il Castoro, 2008.

¹⁴⁶ Salviati C. I., *Raccontare destini. La fiaba come materia prima dell'immaginario*, op. cit., pag.52-53; op. cit. in Blezza Picherle S., *Letteratura per l'infanzia. Ambiti, caratteristiche, tematiche*, op. cit. pag 68-75: «Altro intervento è l'*attenuazione*, cioè la sostituzione di uno o più termini ritenuti troppo coloriti e pesanti e quindi poco adatti alla lettura infantile. Talvolta i nuovi termini appaiono meno vivaci e più vaghi, mentre spesso se ne adottano altri di significato molto diverso dall'originale, il che altera profondamente il testo originale. Tale tipo di intervento va dalla pura e semplice trascuratezza fino ai più gravi controsenso insinuanti e pericolosi. [...] Allora in *Cenerentola* di Charles Perrault il termine “Culdicenero” è spesso eliminato; in altre fiabe “gattabuia” diventa “prigione”; “Porco” diventa “maialino” [...] ecc.»

¹⁴⁷ A livello contenutistico la censura si manifesta in vari aspetti: dalla sfera religiosa all'ambito familiare, dallo spirito d'iniziativa femminile (la donna nella fiaba popolare è altrettanto abile e attiva degli uomini) al tema orrifico. Per esempio, in alcune versioni si censurano gli spargimenti di sangue e la morte dei malvagi; in altre meno edulcorate la morte viene “addolcita” in modo da farla apparire giusta e non crudele o viene sostituita fatalmente da una morte naturale o accidentale.

Fra le opere classiche le grave son quelle che hanno subito e continuano a subire maggiori alterazioni in fase di traduzione e riscrittura per i bambini. E la fiaba classica e popolare è anche la forma letteraria più studiata secondo metodologie pertinenti a diverse discipline (letteratura etnografia, psicoanalisi, semiologia, critica letteraria, pedagogia, sociologia...) anche ai fini dell'educazione alla lettura. Alla fiaba sono assegnati molti compiti, funzioni fondamentali per lo sviluppo complessivo del bambino a livello della personalità, intellettuale, linguistico ed emotivo-affettivo¹⁴⁸.

¹⁴⁸ Le molteplici funzioni educative e formative della fiaba - se guardata dai diversi punti prospettici offerti delle discipline che concorrono al suo studio - sono esplicitati nel volume *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe* di Bruno Bettelheim, Feltrinelli, Milano, 2002.

CAPITOLO III

MODELLI DI APPRENDIMENTO E COSTRUZIONE DEL LINGUAGGIO

3.1) DEFINIZIONE DI LINGUAGGIO

Il linguaggio si definisce come la capacità cognitiva che caratterizza la specie umana. E' la facoltà dell'uomo di comunicare per mezzo di un codice complesso (la lingua) di esprimere e comunicare il proprio pensiero. «Il linguaggio, nella sua accezione più generale, può essere inteso come un sistema simbolico di comunicazione ossia come un sistema in cui l'informazione che passa tra un emittente e un destinatario è codificata in modo simbolico. Ancora più sinteticamente il linguaggio può essere inteso come la facoltà di comunicare simbolicamente. E' una manifestazione cognitiva e intenzionale unica, ma non è un sistema di segni isolato, anzi si intreccia a molte altre condotte, linguaggi, non verbali che supportano, commentano, contestualizzano ciò che non viene espressamente detto¹⁴⁹.

Il linguaggio, oltre quella comunicativa, assolve diverse altre funzioni: quella conoscitiva (perché permette di descrivere attraverso concetti), quella espressiva (come mezzo per segnalare stati d'animo o intenzioni dell'emittente), quella evocativa (che influenza il ricevente, come per es.: il pianto del neonato), quella rappresentativa (come mezzo di comunicazione del pensiero astratto, per informare su eventi lontani nel tempo e nello spazio).

¹⁴⁹ I principali sistemi di segno non verbali sono esplorati da alcune discipline che appartengono alla sfera della semiotica generale: la prossemica (interpretabile come un'evoluzione del comportamento territoriale degli animali, mostra come la stessa disposizione dei corpi nello spazio fisico può avere valore comunicativo); la cinesica (che indaga la mimica e la gestualità). Altri riferimenti importanti sono i gesti (rituali, emblemi, illustratori, non intenzionali, regolatori, adattivi).

Un ambito importante di ricerche psico-linguistiche riguarda il modo in cui i bambini imparano a parlare. «Si tratta di una questione notoriamente ostica: da una parte si può infatti comprendere che cos'è il fenomeno linguistico solo rendendosi conto di come si sviluppa; dall'altra è la stessa natura del linguaggio a legittimare come avviene la sua genesi. Entrambe le tesi condividono l'idea dell'esistenza di un nesso tra il linguaggio e il modo in cui esso si organizza tra le potenzialità di azione della persona umana. La facilità con cui i bambini di tutto il mondo fronteggiano un'impresa così complessa come l'apprendimento della lingua ha indotto a pensare che si tratti di un comportamento biologicamente innescato¹⁵⁰ anche se non è possibile sottovalutare l'influenza dell'ambiente relazionale e sociale. I bambini padroneggiano la loro lingua materna in poco tempo. In tale impresa prodigiosa sono sorretti dal fatto di avere dei tutor linguistici¹⁵¹ che in genere si prodigano per agevolare il loro percorso. Infatti, gli adulti tendono ad adottare una verità di lingua (detta motherese, perché propria delle madri), caratterizzata da frasi brevi, semplici e ripetute che vengono prodotte molto lentamente, accentuando il profilo internazionale e dilatando le pause tra le singole parole quasi a isolarle. Così i bambini inseriscono la loro sequenza linguistica in una struttura di senso prelinguistica (coordinazione dello sguardo, mimica, gestualità) e paralinguistica fornita loro dagli adulti, i quali ricorrono anche al baby talk, cioè sfruttano le risorse coniate dai loro bambini («bau-bau», «ciuf-ciuf»), per creare una speciale sintonia interazionale ed emotiva.

Su come nasca e si sviluppi il linguaggio nel bambino, secondo quali fasi e modalità di sviluppo si sono interrogati molti studiosi. E fra le domande cui hanno cercato di dare risposta

¹⁵⁰ Si tratta delle teorie innatiste secondo le quali i bambini imparano a parlare perché “programmati geneticamente” per farlo. Secondo Chomsky il linguaggio viene appreso solo marginalmente. Esiste invece un'abilità linguistica innata (competence) che ne assicura lo sviluppo malgrado tutte le difficoltà che possano presentarsi nell'ambiente in cui cresce il bambino (ad es.: ambienti culturalmente disagiati). Per Chomsky, il sistema linguistico non è altro che un insieme di regole che il bambino deve acquisire per imparare a parlare: il linguaggio è pre-programmato ed acquisito mediante un processo di maturazione e non di apprendimento. La dimostrazione per Chomsky sta nel fatto che tutti i bambini imparano a comunicare molto rapidamente e più o meno intorno alla stessa età: esiste quindi un apparato di acquisizione della lingua (language acquisition device, LAD). Insomma, proprio come i bambini hanno una predisposizione innata a gattonare e poi a stare eretti e infine a camminare, c'è una predisposizione altrettanto innata a vocalizzare e a parlare, per potere così esprimere dei concetti innati. In sintesi Chomsky ritiene che il bambino possieda la consapevolezza d'uso delle strutture fondamentali del linguaggio e che ciascuna cultura, poi, insegni ai suoi bambini le strutture particolari come il lessico e la grammatica della sua lingua specifica.

¹⁵¹ Si tratta della Teoria del rinforzo secondo cui i bambini imparano a parlare perché sono stimolati dai genitori nel farlo. Il linguaggio in poche parole, si sviluppa come un processo di condizionamento. Secondo Skinner, il teorico del comportamentismo, i processi di condizionamento sono in grado di spiegare il comportamento verbale proprio come tutti gli altri tipi di comportamento. Ad esempio, se quando emette i suoi primi vocalizzi il bambino viene “rinforzato” con cibo e attenzioni, questi ben presto imparerà a dire “mamma”, “papà” e “pappa” quando vuole la madre, il padre o mangiare. Skinner, inoltre, riteneva che la quantità e la qualità della conversazione dei genitori con il bambino influisse sul livello di sviluppo linguistico del bambino, a partire dalle prime parole fino alle frasi più complesse. In sintesi, ogni bambino apprende il linguaggio attraverso i meccanismi del rinforzo e dell'associazione.

ci sono anche quelle relative al ruolo dell'adulto (in particolare della madre) nell'apprendimento del linguaggio, quelle relative alle differenze tra il linguaggio dell'adulto e quello del bambino e su come considerare il rapporto tra linguaggio e pensiero. In particolare, J. Piaget e L.S. Vygotskij, due capiscuola della psicologia del Novecento, con concezioni profondamente divergenti.

Da un lato Piaget con il concetto del pensiero infantile, quello del bambino prima dei sette/otto anni, caratterizzato dall'egocentrismo: una tendenza naturale del bambino per cui questi assume il proprio punto di vista come unico possibile. Al pensiero egocentrico si affianca il linguaggio egocentrico che si evolverà nel linguaggio sociale degli adulti¹⁵². Dall'altro Vygotskij che crede invece che queste due fasi (linguaggio egocentrico e linguaggio socializzato) coesistano e non rappresentino due fasi distinte nel processo di acquisizione linguistica (sono due modalità di cui si dispone ed è proprio nella loro articolazione che si costituisce il linguaggio vero e proprio). Vygotskij distingue piuttosto due aspetti uno interiore (o semantico) che va dal tutto alla parte, dalla frase alla parola e che è per se stessi, e uno esteriore (o fonetico) che segue il percorso inverso ed è rivolto agli altri. Questi due aspetti fondano l'unità intrinseca fra linguaggio e pensiero, teorizzata il Pensiero e *Linguaggio*, il linguaggio interno è un processo di interiorizzazione del linguaggio nel pensiero, quello esterno è la trasformazione del pensiero in parola, nel significato della parola sta l'unità di pensiero e linguaggio che, dunque, non sono due processi esterni l'uomo all'altro e il cui rapporto è un processo circolare e continuo che va dal pensiero alla parola e dalla parola al pensiero. Il significato della parola, quindi, è un fenomeno di pensiero somatizzato o di linguaggio concettualizzato. Pensiero e linguaggio, insomma, sono stretti tra loro da un legame a doppio filo e originario che compare, si modifica e cresce nel corso stesso dello sviluppo. E' proprio nel corso dello sviluppo infantile che questo rapporto subisce dei cambiamenti: nella prima fase dello sviluppo, infatti, il pensiero non è verbale e il linguaggio non è intellettuale.

Due concezioni, quelle di Piaget e Vygotskij, non assimilabili tra loro anche perché se per Piaget lo sviluppo del bambino (tanto mentale quanto linguistico) procede quasi autonomamente (purché il bambino possa disporre delle dovute esperienze), per Vygotskij -

¹⁵² Secondo Piaget, lo sviluppo del linguaggio sarebbe conseguente a quello del pensiero, cioè alla capacità rappresentazione che insorge durante lo sviluppo cognitivo della prima infanzia. Se, infatti, alla nascita, il bambino possiede schemi semplici di elaborazione delle informazioni e scelta delle risposte, dai 18 mesi ai 6 anni si consolidano schemi di risposta più complessi e con essi lo sviluppo di rappresentazioni mentali degli oggetti e delle interazioni. Questo consente lo sviluppo del linguaggio, la principale espressione di tale funzione simbolica. Tale fase, però, è ancora caratterizzata da un certo egocentrismo; è solo nella seconda infanzia (6-11 anni) che il pensiero del bambino, pur rimanendo ancora agganciato a un piano di concretezza comincia ad assumere la prospettiva dell'altro divenendo socializzato. Dopo gli 11 anni il pensiero diventerà logico-deduttivo ipotetico-astratto.

che privilegia il valore sociale dell'apprendimento - lo sviluppo è il risultato di un'azione di "promozione" sul bambino da parte dell'adulto. E anche sul piano educativo, queste due concezioni rimandano a strategie opposte: allo sviluppo spontaneo del bambino come teorizzato da Piaget dove non occorre intervenire si contrappone, per Vygotskij, lo sviluppo intenzionale, diretto dal mondo degli adulti (e inizialmente dalla madre)¹⁵³.

Il bambino impara a parlare per imitazione, secondo i modelli che gli vengono forniti dalla tradizione e dall'ambiente sociale in cui vive¹⁵⁴. Lo sviluppo del linguaggio riguarda tre aspetti: il fonetico, il morfologico e il semantico.

Per quanto riguarda il primo, il bambino comincia a emettere suoni (fonemi) seguendo un ordine dettato dal grado di maturazione del proprio apparato fonatorio. Anche lo sviluppo morfologico segue delle tappe: dopo lo stadio della parola-frase viene quello della frase contratta e, infine, quella grammaticale¹⁵⁵. Quanto allo sviluppo semantico, infine, la comprensione del significato di una nuova parola si acquista al momento stesso in cui la nuova parola viene appresa: l'utilizzazione che se ne fa finisce con il delimitarne e precisarne il significato. L'evoluzione del linguaggio infantile non esibisce soltanto un progressivo arricchimento strutturale, ma anche un potenziamento funzionale: man mano che i bambini imparano a padroneggiare la sintassi e la semantica della propria lingua, imparano anche a farne un uso diversificato che risponde alla molteplicità delle intenzioni e dei contesti

¹⁵³ Secondo Vygotskij, il linguaggio è quindi in relazione dinamica con il pensiero, in quanto è in grado di trasformarlo e influenzarlo. Pur avendo origini indipendenti, linguaggio e pensiero si integrano nel corso dello sviluppo divenendo strutturalmente interdipendenti. In tal senso per Vygotskij l'interiorizzazione del linguaggio è un passaggio evolutivo cruciale poiché consente la formazione delle funzioni psichiche superiori: intorno ai 3 anni, infatti, il linguaggio interpersonale si scinde in linguaggio socializzato con funzione comunicativa verso gli altri e in linguaggio egocentrico dove il bambino parla con se stesso per guidare il pensiero, risolvere problemi e pianificare le proprie azioni. Il bambino, durante lo sviluppo, da un lato fissa le proprie capacità di comunicazione verbale, dall'altro interiorizza il linguaggio egocentrico fino a farne il proprio linguaggio interiore. Il linguaggio egocentrico quindi costituisce un presupposto evolutivo della pianificazione del proprio comportamento e diviene strumento di pensiero nella sua forma silente.

¹⁵⁴ Si tratta delle teorie interazioniste, quel filone secondo il quale si riconosce l'esistenza di alcune componenti innate nello sviluppo del linguaggio che si integrano, però, con altri fattori determinanti e provenienti dall'ambiente che circonda il bambino. L'interazione degli adulti con il bambino, durante le delicate fasi dello sviluppo costituisce uno stimolo decisivo per l'acquisizione delle competenze linguistiche. L'ambiente culturale influenza non solo il tempo di comparsa delle competenze, ma anche il grado di padronanza che si raggiunge e lo stile comunicativo. Il tipo di interazione fra adulto e bambino muta in relazione alle sempre crescenti capacità linguistiche del bambino.

Secondo Piaget è impossibile isolare il linguaggio dal contesto generale di sviluppo: il linguaggio appare solo dopo che la fase detta stadio senso-motorio sta per completarsi. E mentre sviluppano il linguaggio i bambini imparano a disegnare, a correre, a giocare e a imitare azioni più o meno complesse degli adulti. Rifiutando sia l'ipotesi di Skinner, sia quella di Chomsky, Piaget sottolinea invece la centralità dello sviluppo cognitivo.

¹⁵⁵ Il linguaggio dei bambini si caratterizza per il suo stile telegrafico, cioè ridotto all'essenziale di morfemi lessicali accentati, privi di morfemi flessivi e funzionali. La lunghezza media dell'enunciato è correlata all'età (anche se, come per tutte le abilità possono esserci differenze individuali tra i bambini nel ritmo della crescita espressiva).

comunicativi¹⁵⁶. La padronanza di questa griglia funzionale dimostra che la competenza conversazione dei bambini si affina molto presto, tanto da renderli in grado di parlare in modo adeguato al contesto, imparando a sostenere il proprio punto di vista, partecipando attivamente alla conversazione.

3.1.1) Uno sguardo al lessico

Per lessico si intende l'insieme delle parole effettivamente presenti nell'uso corrente di una lingua. Nel considerarne le caratteristiche e il suo ruolo nel costituirsi come competenza linguistica centrale, gli studiosi riconoscono la natura incrementale della conoscenza lessicale come elemento comune ai diversi approcci teorici e disciplinari (glottodidattica, linguistica applicata, teoria del linguaggio) attraverso le cui lenti è possibile studiare l'oggetto. I modi dell'acquisizione lessicali sarebbero processuali e - a differenza della sintassi e della fonologia (il cui possesso si stabilizza entro un periodo definito) - la conoscenza delle parole (sia per L1 sia per L2) può non dirsi mai conclusa, anche se l'apprendimento lessicale ha nel tempo un andamento "iperbolico" con un'impennata di acquisizioni in un tempo relativamente breve e una lenta ma progressiva crescita nel lungo termine. Una curva che va comunque valutata insieme alla progressiva espansione delle conoscenze, perché in età scolare all'acquisizione naturale del lessico va anche affiancato l'apprendimento guidato di lessici settoriali.

Per sua natura, quindi, l'acquisizione del lessico è da considerarsi asistemica e il lessico come un sistema vasto, illimitato, aperto, indeterminabile. Recenti studi, però, hanno dimostrato che è possibile riscontrare regolarità che permettono di ipotizzare una gradualità della conoscenza sia quantitativa sia qualitativa delle parole, sostenendo «una correlazione tra ampiezza quantitativa e profondità qualitativa come fattore che influenza favorevolmente l'espansione della conoscenza lessicale»¹⁵⁷.

Il vocabolario individuale, nei termini di primi dati sull'acquisizione delle parole, è argomento degli studi di psicologia evolutiva. In questo caso viene esaminato l'evolversi della comparsa di nuove parole nei bambini dai primi mesi di vita ai sei anni, badando soprattutto alla produzione: «Le prime fasi di acquisizione delle parole della lingua nativa operando con numeri ricorri di vocaboli permettono di cogliere tendenze dello sviluppo e stadi evolutivi in

¹⁵⁶ Halliday individua negli enunciati dei bambini un ramificarsi del loro potenziale di significato secondo diverse funzioni: la strumentale (per ottenere qualcosa), la regolatrice (per controllare il comportamento di chi gli sta accanto), l'interazionale (per stabilire relazioni personali), la personale (per delineare la propria identità), l'euristica (per richiedere spiegazioni), l'immaginativa (per fantasticare), l'informativa (per raccontare).

¹⁵⁷ Ferreri S., *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma, 2005, pagg.11-43.

grado di favorire la riflessione anche sui livelli più avanzati dell'età. Le tabelle sullo sviluppo del vocabolario infantile inglese in produzione evidenziano una correlazione tra età e ampiezza del vocabolario: a parità di età i bambini mostrano di possedere in media un bagaglio lessicale di pari grandezza. Nella media si riscontra un incremento di parole correlato con l'età, ma la variazione tra i singoli individui di una stessa fascia di età è tanto ampia da far ritenere preferibile accomunare i bambini in base al numero di parole conosciute, più che al numero di mesi compiuti. Al di là delle differenze individuali, però, l'acquisizione delle parole in produzione si manifesta con una progressione regolare generalizzabile, che passa dalla prima parola prodotta intorno al primo anno di età fino a un consistente numero di vocaboli adoperati a sei anni»¹⁵⁸. Una media ricavata dal confronto di due studi dove variano, però l'entità del campione e la metodologia di accertamento¹⁵⁹. Un altro tratto comune che viene evidenziato dai ricercatori è la variabilità individuale (che si apprezza maggiormente intorno ai 20 mesi), ma comunque i dati numerici vanno considerati «come linee di tendenza nello sviluppo degli individui più che come stadi di un processo obbligato su cui misurare gli scarti individuali [...] tuttavia rappresentano un buon indicatore per cogliere precocemente eventuali scostamenti patologici».

E' necessario, però, fare una distinzione quantitativa tra la comprensione e la produzione lessicale: «la ricezione, ben lontana dall'essere attività passiva precede e prepara la già immediatamente percettibile capacità produttiva, definita attiva per la tangibilità delle sue manifestazioni. Le differenze quantitative, nettamente a favore della comprensione, consentono di cogliere l'importanza della fase di ascolto e ricezione nel costruirsi della competenza lessicale. L'incidenza della ricezione sulla produzione agisce con un differenziale che opera tanto a favore del valore numerico delle parole - si conoscono più parole in comprensione di quante non se ne usino produttivamente - quanto in termini di età. Un livello pari per estensione di vocaboli si raggiunge in produzione con uno scarto di circa 12 mesi

¹⁵⁸ Ferreri S., *Ibidem*, pag. 15. Tabella di accrescimento lessicale produttivo - lingua inglese: 10 mesi - prima parola; 12 mesi - 3 parole; 18 mesi - 20 parole; 2 anni - 250 parole; 3 anni - 900 parole; 4 anni - 1500 parole; 5 anni - 2000 parole; 6 anni - 2500 parole.

¹⁵⁹ Nelson (1973 e Fenson 1993). Il primo studio è frutto di registrazioni giornaliere effettuate direttamente dalle mamme su tutta la produzione verbale dei loro bambini; il secondo è l'esito del riconoscimento condotto su una lista di vocaboli rispetto a cui le madri indicano quante sono le parole note ai loro figli. Secondo Nelson la quantità di 10 parole si raggiunge a 15 mesi con una fascia che va da 13 a 19 mesi; in Fenson la stessa quantità è indicata a 13 mesi, ma con una variazione tra gli 8 e i 16 mesi: «In conseguenza della metodologia impiegata, i due studi divergono per entità del campione e quantità di vocaboli, ma in entrambi si evidenzia l'ampia banda di oscillazione tra i dati rilevati. La disparità tra i dati minimi e massimi registrati emerge dall'indicazione della fascia entro i cui limiti si ricava la media [...] l'incidenza della variazione individuale si coglie con nettezza, ma con altrettanta evidenza risalta l'incremento lessicale che si determina a due anni, che sebbene non venga più considerata da molti come la fase dell'esplosione lessicale è certamente il periodo in cui si registra una crescita esponenziale di vocaboli nuovi». Ferreri S., *ibidem*, pag. 16

[...] Lo scarto tra le due dimensioni dell'attività linguistica comunque permane e prepara ulteriori stadi di incremento lessicale»¹⁶⁰, questo pur permanendo e, anzi, configurandosi come tratto fisiologico dell'acquisizione lessicale. Il ruolo della comprensione è determinante per lo sviluppo lessicale: «Dalla ricchezza dell'input protratto nel tempo scaturisce il costituirsi delle condizioni per una produzione linguistica ricca e variata»¹⁶¹.

Analizzando la composizione del vocabolario dei bambini, è possibile osservare che la categoria del nome predomina con un'incidenza notevole (59,05%) su verbi, aggettivi, funtori, routine e avverbi tutti presenti (tutte presenti, ma con percentuali di gran lunga inferiori: verbi 14,70%, aggettivi 8,37%, funtori 7,21%, routine¹⁶² 6,80%, avverbi 3,87%)¹⁶³. Con il crescere dell'età il nome, pur restando predominante, perde terreno e le altre categorie grammaticali si incrementano gradualmente.

Per le fasi in cui l'incremento lessicale deve essere sostenuto da attività di insegnamento formali, invece, mostrano forse la presenza di «un collegamento potente e forse causale tra sviluppo lessicale e l'emergere della grammatica nel periodo cruciale dello sviluppo»¹⁶⁴. Uno studio cross-linguistico da cui emergono ulteriori dati circa la composizione del vocabolario dei bambini (italiani e inglesi). Gli studi cross-linguistici e interlinguistici, inoltre, dimostrano che il predominio del nome, nel processo di acquisizione del linguaggio, non è universale e non risponde a tutte le tipologie delle lingue esistenti (per i bambini coreani e cinesi, per esempio, la categoria predominante è quella dei verbi): «potrebbe trattarsi di un epifenomeno condizionato essenzialmente dall'inglese, lingua sulla quale è stata messa a punto inizialmente l'ipotesi degli stadi universali di composizione del vocabolario»¹⁶⁵. E la lingua italiana potrebbe costituirsi come un'utile cartina di tornasole per studiare l'acquisizione precoce dei verbi: Secondo Caselli, Casadio e Bates, infatti, già nella comparazione tra italiano

¹⁶⁰ Ferreri S., ibidem, pag. 17.

¹⁶¹ Ibidem, pag.19.

¹⁶² Con routines ci si riferisce a quelle espressioni, costituite da uno o più vocaboli, relative ad azioni o eventi ritualizzati, come per esempio *buongiorno /buonanotte, per favore/per piacere, fare pipì / fare il bagno...* L'acquisizione di queste formule è determinata dalla loro funzione pragmatica e dalla continua reiterazione delle formule stesse. La loro produzione diminuisce in maniera inversamente proporzionale all'età e all'aumento complessivo del numero delle parole.

¹⁶³ Caselli M.C. - Casadio P., *Il primo vocabolario del bambino. Guida all'uso del questionario di Mac Arthur per la valutazione della comunicazione e del linguaggio nei primi anni di vita*, Franco Angeli, Milano, 1995.

Il questionario di Mac Arthur è stato elaborato per la lingua inglese, ma riadattato per l'italiano in base alle sue specifiche peculiarità linguistiche. Sono inclusi una lista di 408 voci (ripartite su 19 categorie semantiche per bambini fino a un anno e mezzo d'età, e 670 vocaboli per bambini fino a 30 mesi) su cui i genitori registrano la conoscenza e l'uso che ne fanno i loro bambini sia in ricezione sia in produzione.

¹⁶⁴ Caselli M.C. - Casadio P. - Bates E., *A comparison of the transition from first words to grammar in english and italian*, Journal of child language 26, pagg. 69-111.

¹⁶⁵ Ferreri S., op. cit., ibidem, pagg. 24-25.

e inglese si è rilevata un anticipo da parte dei bambini italiani nell'acquisizione e produzione di verbi, rispetto a quelli inglesi¹⁶⁶.

Ad ogni modo, gli studi sull'estensione de vocabolario, fatta salva la variabilità individuale che mirano dunque a misurare la qualità e la quantità del lessico (da distinguere in *parole capite non usate* e *parole capite e usate*) possono procedere per parole o per famiglie di parole e, in particolare per la morfologia della lingua italiana si predilige fare riferimento alle entrate del dizionario, ai lemmi: «Seguendo questa indicazione i derivati attestati con significati definiti hanno entrata propria. Ciascun derivato conta, dunque per una parola e le forme flesse vengono computate in quanto derogabili dall'applicazione delle regole morfologiche della lingua e non direttamente imputabili al lessico»¹⁶⁷. La media per estensione del lessico si aggira intorno alle 38mila parole (considerando insieme le *parole capite usate e non*), «le parole *mai sentite* vanno dalle 30mila alle 35mila; le parole *sentite non conosciute* vanno dalle 25mila alle 30mila; le parole *capite non usate* superano le 5mila»¹⁶⁸. La variabilità individuale risente del tipo di diploma medio-superiore conseguito e del tipo di facoltà universitaria che si frequenta (le facoltà umanistiche sopravanzano quelle scientifiche di qualche punto percentuale, anche se gli studenti delle facoltà scientifiche dominano meglio il lessico specialistico): tutti «dati interessanti per osservare caratteristiche e tratti del vocabolario medio del parlante colto e per trarne indicazioni per interventi lessicali mirati alla riqualificazione della conoscenza lessicale»¹⁶⁹ o per un piano di «alfabetizzazione lessicale da avviare nelle scuole, che risponda all'istanza di migliorare l'input per rafforzare e favorire l'acquisizione spontanea e si prefigga al contempo di estendere in quantità e ampliare in profondità le conoscenze lessicali con programmi mirati di insegnamento/apprendimento»¹⁷⁰. Se, infatti, la lingua è innata per aspetti molto generali, la sua elaborazione è frutto di «acquisizione e apprendimento anche formale, variabile da un individuo ad un altro in ragione delle esperienze anche formative. Nel caso delle conoscenze lessicali l'apporto dell'insegnamento e dell'apprendimento gioca un ruolo non secondario [...] la costruzione delle conoscenze lessicali oltrepassa i vincoli dell'acquisizione spontanea e si costituisce nel corso del tempo sulla base di input mirati volti ad attivare tutta la gamma degli usi linguistici [...] i due aspetti della quantità e della qualità non possono mai

¹⁶⁶ Caselli M.C. - Casadio P. - Bates E., op.cit., pag. 96

¹⁶⁷ Ferreri S., op. cit., ibidem, pag.27.

¹⁶⁸ Ibidem, pag.31-34: «Prefissi, suffissi e confissi, considerati entrate autonome dal dizionario adottato come sfondo e inquinato tali inserite nella campionatura dei vocaboli sono stati riconosciuti da circa il 30% dei giovani intervistati. Ciò vuol dire che per questa percentuale di studenti, attraverso la gestione di elementi salienti nei processi di derivazione e composizione, può generarsi in modo autonomo la comprensione e la produzione delle serie derivate e dei composti lessicali».

¹⁶⁹ Ibidem, pag.35.

¹⁷⁰ Ibidem, pag. 36.

essere scissi. Un piano di misurazione delle effettive capacità ricettive e produttive del lessico della propria lingua materna non può prescindere dal prevederli insieme; e un progetto di espansione delle capacità lessicali deve perseguire ampiezza e profondità in modo da innescare un circuito virtuoso capace di generare per autoapprendimento un incremento continuo»¹⁷¹.

3.2) COME SI COSTRUISCE L'APPRENDIMENTO

Esistono due modelli principali di apprendimento: il comportamentismo (o behaviorismo¹⁷²) secondo il quale “imparare” significa “associare” e il cognitivism per il quale l'apprendimento consiste nello sviluppo di sistemi di elaborazione delle informazioni. I modelli cognitivi studiano l'attività mentale in termini di operazioni nell'elaborazione delle informazioni e dei processi risultanti da tali operazioni. Fra questi modelli possiamo inserire anche i modelli costruttivisti.

Secondo i modelli cognitivisti (e costruttivisti) l'apprendimento dipende interamente dall'attività cognitiva del soggetto e ogni situazione, fatto, evento, oggetto, può essere oggetto di apprendimento. L'attività cognitiva si basa sulle conoscenze di cui il soggetto dispone e alla fine di ogni situazione di apprendimento il soggetto avrà modificato le sue conoscenze e di conseguenza anche la propria modalità di svolgere attività mentali. Ogni situazione di

¹⁷¹ Ibidem, pag.38: «Un piano di insegnamento/apprendimento del lessico deve concorrere ad agevolare la conservazione delle conoscenze lessicali nella memoria a lungo termine favorendo l'acquisizione di quegli elementi di qualità che facilitano i meccanismi di rappresentazione, immagazzinaggio e accesso al lessico.

Tra i molti elementi che entrano in un piano di alfabetizzazione lessicale particolare attenzione è riservata agli aspetti in grado di rinforzare i meccanismi acquisizioni già esistenti: si favoriscono i rapporti di senso per specificare per differenza e confronto il significato e le accezioni delle parole; si lavora sulla configurazione sintattica e le collocazioni per dare il senso delle solidarietà sintagmatiche; si attiva il riconoscimento e la produzione degli affissi, sia prefissi sia suffissi, e dei confissi (elementi come *biblio-*, *crono-*, *fono-* ecc.) per generare le regole di funzionamento di derivazione e composizione: tutti gli elementi che fanno assieme quantità e qualità della conoscenza lessicale e potenziale di sviluppo per un apprendimento che sappia autogenerarsi di continuo per le necessità della *parole* e della lingua».

¹⁷² Oltre al behaviorismo, c'è da segnalare un'altra teoria meno radicale, ma ugualmente “riduzionista”: il funzionalismo. Anziché i comportamenti, gli stati mentali sono ridotti a stati funzionali più complessi dei singoli schemi stimolo-risposta tipici del comportamentismo. All'interno del funzionalismo è possibile riconoscere più momenti, il primo è stato principalmente espresso da William James in *The principale of Psychology* (1890) e da John Dewey in *The new Psychology* (1884) ed è legato alla tradizione del pragmatismo americano in una prospettiva evoluzionista: le funzioni mentali sono attività globali non scomponibili, processi dinamici di carattere strumentale utili all'adattamento.

Accanto a questo funzionalismo classico tardo-ottocentesco, c'è il funzionalismo computazionale proposto negli anni Sessanta-Settanta del Novecento dal filosofo e matematico Hilary Whitehall Putnam. In questo caso le funzioni, anziché delle reazioni adottive sono considerate come di programmi: la mente è paragonata a un computer (o meglio alla sua forma più semplice, la macchina di Turing) e gli uomini ad automi probabilistici. Sia il comportamentismo e del funzionalismo sono da considerarsi teorie superate: il primo non rende conto degli stati mentali non accompagnati dal comportamento; il secondo non spiega la natura degli stati funzionali soggettivi e degli stati “intenzionali” (come le credenze e i desideri).

apprendimento pone il soggetto davanti a un problema che non è in grado di risolvere se non utilizzando le informazioni di cui dispone e trasformarle in conoscenze. Questo avviene attraverso quello che si definisce un conflitto cognitivo che pone il soggetto a cambiare o riorganizzare le proprie conoscenze, a volte addirittura ad abbandonarle, ma comunque sempre a costruirne di nuove.

In particolare a scuola, queste situazioni di apprendimento prevedono anche che ci sia interazione fra diversi soggetti di pari livello (gli alunni) e/o con diverso grado di conoscenza (alunno/insegnante) attraverso il confronto, il dibattito, la produzione di ipotesi, l'esplorazione e la verifica delle possibilità, l'elaborazione e la costruzione di una nuova conoscenza.

Il nostro punto di partenza è che ogni situazione di apprendimento, oltre al contenuto specifico di quella singola esperienza di apprendimento ha in sé una componente aggiuntiva legata all'imparare nuove nozioni: quella linguistica. Con ciascun nuovo contenuto si acquisiscono nuovi termini e alle questioni lessicali si aggiungono anche questioni sintattiche e più in generale grammaticali da non sottovalutare.

A scuola, è anche importante fare specifiche distinzioni tra il linguaggio orale e il linguaggio scritto, e, all'interno del linguaggio orale, anche tra il linguaggio interiore e il linguaggio esteriore destinato alla comunicazione, la situazione linguistica che accompagna l'azione e il linguaggio evocativo per raccontare gli avvenimenti nella loro assenza. Per tutte queste capacità linguistiche la lettura risulta essere fondamentale. Anzi, di più, molto spesso i bambini utilizzano le formule ricorrenti nei libri per bambini ("C'era una volta...", "In un paese lontano lontano...") per la costruzione della propria comunicazione, in particolare quelle dove si utilizza la funzione evocativa del linguaggio¹⁷³.

L'appropriazione attiva del linguaggio orale e lo sviluppo delle competenze connesse a questa capacità, dunque, è decisiva per qualunque forma di apprendimento. Ecco perché l'apprendimento della lingua prima e della lettura e scrittura poi (anche laddove ci si trovi a imparare una lingua straniera) costituiscono la matrice fondamentale di ogni apprendimento.

¹⁷³ La questione delle funzioni del linguaggio verbale è al centro del dibattito culturale sin dall'antichità. Il tema è affrontato nell'*Encomio di Elena* di Gorgia, e nel *De interpretazione* di Aristotele in cui si distinguono la semantica (designativa), genericamente significativa di qualche cosa, la apofantica (enunciativa) che produce enunciati veri o falsi. Questa bipartizione si ripresenta più volte nella storia delle dottrine linguistiche (funzione denotativa, descrittiva comunicativa, prosastica da un lato e funzione connotativa, emotiva, espressiva o poetica dall'altro)... Anche laddove non si tratta più di una semplice bipartizione, come per esempio in K. Bühler che distingueva tra funzione rappresentativa (incentrata sul referente), espressiva (che mette in primo piano l'emittente), appellativa (incentrata sul suscitare reazioni nel ricevente); o in R. Jakobson che distingueva 6 funzioni emotiva (incentrata sull'emittente), contava (che vuole suscitare reazioni nel ricevente), referenziale (relativa alla rappresentazione e comunicazione di un qualunque contenuto), poetica (legata alle caratteristiche formali del messaggio), fatica (relativa al controllo della corretta trasmissione del messaggio), metalinguistica (relativa alla struttura del messaggio stesso).

3.3) LINGUAGGIO MATRICE DI OGNI APPRENDIMENTO

Il linguaggio è direttamente connesso alla facoltà di conoscere, imparare, memorizzare, ragionare, giudicare: è la sorgente di ogni attività intellettuale. Proprio come per il pensiero di Vygotskij che nello spiegare la dinamica del passaggio dal pensiero alla parola e viceversa ha cercato di dimostrare come il pensiero si formi sulla base dell'interiorizzazione delle esperienze vissute dal bambino, attraverso il necessario e indispensabile strumento offerto dal linguaggio.

Per lo sviluppo del bambino, quindi, e in particolare nella sua prima infanzia, sono fondamentali le interazioni con gli adulti che si costituiscono come vettori di tutti i messaggi culturali che vengono direttamente rivolti nei loro confronti. L'interazione sociale, quindi, svolge un ruolo costruttivo fondamentale nello sviluppo: questo significa che alcune "categorie mentali superiori" (come la memoria, il pensiero e le emozioni) per emergere e prendere forma hanno bisogno dell'apporto costruttivo delle relazioni sociali. Per ogni apprendimento, occorre, quindi, una "collaborazione" adulto/bambino. E la prima situazione di apprendimento è quella nella quale l'adulto introduce prima di ogni altra cosa il linguaggio, come apparato di conoscenza e come strumento utile a una comunicazione efficace e sociale¹⁷⁴.

Il compito dell'insegnamento, quindi è quello di assicurare che lo sviluppo della conoscenza (e del linguaggio in quanto strumento utile per ogni conoscenza) sia coerente e cioè che il bambino sia in grado di mettere in relazione elementi differenti tra loro fino a combinarli in un modo che faccia emergere la logica di quella situazione di apprendimento. Il tutto stimolando nel bambino la facoltà di costruire ipotesi (e di costruire il futuro) guardando più avanti del presente e immaginando le conseguenze delle azioni compiute, sviluppando la capacità di argomentare e giustificare la propria opinione nell'interazione con gli altri, sviluppando insomma il pensiero critico (e conseguentemente la propria identità). Tutte facoltà che possono essere sviluppate perfettamente attraverso un'esperienza di apprendimento letteraria. L'importanza del linguaggio è quindi fondamentale dalla nascita allo sviluppo progressivo della lettura: è col principale veicolo di comunicazione ma anche lo strumento necessario alla formazione e allo sviluppo del pensiero, questo perché è la verbalizzazione che permette al bambino di esprimere il proprio pensiero e di conseguenza di prendere coscienza di

¹⁷⁴ E' opportuno, in questa sede, sottolineare la differenza tra i processi di acquisizione e apprendimento della lingua. L'acquisizione è un «processo inconscio e involontario, simile, anche se non identico, quello attraversato dai bambini nella loro appropriazione del codice materno». L'apprendimento, invece, è un «processo consapevole e sistematico» che si basa sulla conoscenza delle regole. L'apprendimento e l'acquisizione rispondono a due obiettivi differenti e si realizzano in modi specifici.

se stesso. E la letteratura, in particolare la Letteratura per l'infanzia, grazie alla sua ricchezza e varietà, è l'universo ideale dentro il quale ciascun bambino può esplorare, sia accompagnato sia da solo, il linguaggio. E' un supporto privilegiato per costruire competenze linguistiche, competenze specifiche e far sviluppare il ragionamento e il pensiero.

In particolare, grazie alla Letteratura i bambini imparano a descrivere un'immagine, a evocare situazioni passate (reali o immaginarie), a dialogare. In questo, gli albi illustrati risultano essere lo strumento più efficace per la fascia 3-6 anni, perché - come abbiamo visto - le grandi illustrazioni stimolano la curiosità del bambino e lo invitano alla scoperta e al racconto autonomo della storia tramite la descrizione delle immagini: la Letteratura per bambini aiuta a costruire un gran numero di competenze e di abilità come ricordare, raccontare, dedurre, collegare, prevedere, riassumere e interpretare. Il testo di un albo illustrato resta nella memoria del piccolo lettore proprio nello sviluppo linguistico, aiutandolo ad imparare nuovi termini (anche specifici). La struttura ripetitiva di alcuni racconti, favorisce una buona memorizzazione e aiuta il bambino a sviluppare la capacità di ripetere e rielaborare. Le parole utilizzate, i giochi di rime e assonanze, la struttura delle frasi, le onomatopee... sono tutte componenti che spingono i bambini a costruire competenze specifiche in materia sintattica, morfologica, lessicale, fonetica e fonologica.

Di più. Attraverso i libri i bambini acquisiscono anche capacità di ascolto, capacità visive e quando ricevono nuove informazioni per loro è più facile interiorizzarle. Questo anche se come affermava Gianni Rodari ne *La Grammatica della fantasia* «non potremo mai cogliere il momento in cui il bambino, ascoltando una fiaba, si impadronisce per assorbimento di un determinato rapporto tra i termini del discorso, scopre l'uso di un modo verbale, la funzione di una preposizione, ma mi sembra certo che la fiaba rappresenta per lui un abbondante rifornimento di informazioni sulla lingua. Del suo lavoro per capire la fiaba, fa parte il lavoro per capire le parole di cui consta, per stabilire tra loro analogie, per compiere deduzioni, allargare o restringere, precisare o correggere il campo di un significante, i confini di un sinonimo, la sfera d'influenza di un aggettivo»¹⁷⁵.

Per l'apprendimento del linguaggio, è da mettere in luce l'importanza del modello linguistico che si indirizza a un bambino per lo sviluppo del suo linguaggio. Si è potuto osservare che il bambino tenta di appropriarsi del modello sintattico che l'adulto propone e a verbalizzare la propria esperienza - attraverso strumenti alla sua portata - acquisendo a poco a poco le matrici che l'adulto gli offre e integrandole negli schemi di funzionamento strutturale di cui già dispone. A questo fine, quindi, è importante offrire al bambino strutture adeguate al

¹⁷⁵ Rodari G., *La grammatica della fantasia*, op.cit., pag. 173.

suo desiderio di esprimersi, “correggendo” - nel caso si renda necessario - gli elementi non ancora acquisiti dal bambino.

Anche in questi termini, l'uso degli albi illustrati si rivela particolarmente utile. L'accesso a questa forma scritta, infatti, permette al bambino di esercitarsi anche nella produzione orale, nella verbalizzazione esplicita e nell'acquisizione di strutture sintattiche nuove: una stimolazione linguistica indispensabile per favorire l'apprendimento. E alcuni libri si prestano in maniera particolarmente utile. I titoli che raccontano storie con forti implicazioni affettive, per esempio, giocano un ruolo importante nello spingere il bambino alla verbalizzazione delle proprie esperienze personali. I testi si configurano quindi come una serie di supporti interattivi finalizzati all'apprendimento del linguaggio. I modelli linguistici forniti dalla Letteratura per l'infanzia sono quindi di fondamentali sia dal punto di vista lessicale, sia dal punto di vista morfo-sintattico nell'acquisizione e nell'apprendimento del linguaggio da parte dei bambini. Significa scegliere quali risorse linguistiche offrire al bambino (quali scelte lessicali, quali strutture morfo-sintattiche) e quindi di quali “strumenti” dotarlo. Il valore della narrazione, ai fini dell'apprendimento linguistico, è moltiplicato tanto più articolati sono i modelli linguistici cui vengono esposti i bambini. E il ruolo dell'adulto nella mediazione tra il testo e il bambino non ancora lettore è fondamentale per un più facile accesso ai contenuti ancora ignoti al bambino. Fra adulto e bambino si genera un processo di scambio continuo che dal testo scritto passa alla conversazione orale, al gioco (voci dei personaggi, dettagli da rintracciare nelle illustrazioni...) e i problemi di comprensione davanti ai quali possono trovarsi i bambini possono, in questo modo, essere risolti semplicemente attraverso la circolarità di una conversazione guidata che spinge il bambino a compiere un'attività solitaria di ricerca che a sua volta lo porta alla risoluzione del quesito e quindi a una nuova conversazione con l'adulto. Va da sé che l'adulto deve comprendere (e sentire) il bisogno di intervenire correttamente per fare in modo che il bambino chiuda il cerchio della sua interpretazione senza che rimangano dubbi o “ristabilendo” la comprensione del testo nel caso ci sia stato un fraintendimento, magari introducendo nuovi elementi che esplicitino la situazione di apprendimento. L'adulto, quindi, è un mediatore fondamentale, è un Virgilio che guida il bambino, alla scoperta delle proprie risorse emozionali e sensoriali, a entrare dentro il proprio immaginario, dentro i propri ricordi, dentro il proprio pensiero.

Come sosteneva Leo Lionni, le operazioni testuali e lessicali, quando si scrive per bambini sono frutto di estrema ponderazione: «Sono stato tra i primi a voler usare parole incomprensibili e a lottare con i redattori per questo: non credo che il bambino debba crescere in un'atmosfera in cui tutto gli è chiaro. Sono convinto che le cose che un bambino non capisce

agitino la sua immaginazione, accendano la sua curiosità, questo è importantissimo. Certo sono conscio dell'importanza del linguaggio, e infatti mi costa più fatica la stesura di un testo che l'esecuzione delle tavole: devo distillare le parole, ridurle al minimo indispensabile»¹⁷⁶.

Anche nei libri di Altan è possibile notare una miscela sapiente di tratti tipici infantili (Come i nomi onomatopeici - Zezé, Dudù... - e graffiati) e inserti di parole nuove e/o difficili¹⁷⁷. Insomma, un vero e proprio sdoganamento dell'ovvia semplicità lessicale e sintattica, con parole che non necessariamente sono ascrivibili al vocabolario di base di un bambino in età prescolare non soltanto per il loro significato, ma anche per le loro sonorità. Suoni nuovi e sconosciuti che per un bambino si configurano come gioco¹⁷⁸ e che si manifestano anche sotto forma di rime e iterazioni.

Non è un caso allora che fra i libri più venduti spicchino quelli che possiamo definire interattivi, anche dal punto di vista linguistico, perché sono in grado di sollecitare gli interventi diretti del bambino di fronte a domande e sospesi che vengono posti non soltanto dal punto di vista linguistico, ma anche dal punto di vista illustrativo-materiale (con finestrelle a sorpresa, grandi pagine-finestra da aprire, piccole frasi che suscitano attesa)¹⁷⁹. Sono libri che giocano con la trasformazione delle immagini, spingendo i bambini a interagire con un meccanismo ludico stimolando l'osservazione attenta di oggetti e situazioni semplici che improvvisamente si trasformano in qualcosa di diverso, sorprendendoli.

3.4) LE SFIDE DELLA LETTERATURA PER L'INFANZIA

La Letteratura per l'infanzia gioca un ruolo fondamentale nella costruzione di un gran numero di abilità direttamente connesse alla lettura: ricordare, raccontare, dedurre, collegare, prevedere, riassumere, interpretare.

A scuola, la Letteratura per l'infanzia e per ragazzi, viene utilizzata per costruire una cultura letteraria condivisa. Le letture regolari sono alla base della costruzione non solo di una cultura letteraria solida, ma anche di un solido lettore; una cultura letteraria da "costruire" in

¹⁷⁶ *L'immaginario come mestiere*, Electa Milano, 1990, pag. 26.

¹⁷⁷ «“Che appetito ha il tuo cocodrillo!” dice Armando. “E’ un caimano; se lo chiami cocodrillo si arrabbia”» in *Le storie di Pimpa, “Pimpa e la gita nella foresta”*, Franco Cosimo Panini, 2009.

¹⁷⁸ Solo per fare un esempio in *Chi vorresti essere?* di Arianna Papini per Kalandraka si utukizza la parola “barbagiani”; in *La cosa più importante* di Antonella Abbatiello per Fatatrac, “aculei”.

¹⁷⁹ Per fare qualche esempio, *Se io vedo, Se io sento, Se io tocco, Se io assaggio*, tutti di Lucia Scuderi per Fatatrac, studiati appositamente per insegnare ai bambini le parole e i significati delle parole legate alla vista, all'udito, al tatto, al gusto... Oppure in *Lupo lupo, ma ci sei? Vedo, vedo... Cosa vedi?* e *Guarda, guarda, guarda bene!* di Giusi Quarenghi e Giulia Orecchia per Giunti dove le illustrazioni che si intravedono dietro piccole finestre stimolano l'attenzione ai particolari e la fantasia dei più piccoli.

aula e fuori dalla scuola, in casa; un vero e proprio canone di riferimento costituito - proprio come per la Letteratura generale - da titoli e autori fra i quali costruire un tragitto che si muova tra i generi letterari e i temi propri anche della modernità, per portare i bambini e i ragazzi ad avere un contatto regolare con i libri. In questo modo si costruisce una sorta di rete di letture all'interno della quale il bambino impara a muoversi e a costruire la propria memoria letteraria. E insieme alla memoria letteraria si costruisce anche una memoria linguistica. Leggere un testo letterario come un gioco non soltanto incoraggia il lettore nell'apprendimento della lingua, ma lo incita anche a scoprire la polisemia del linguaggio perché si assume la presenza di un lettore attivo, capace di apprendere attraverso il testo ma anche di giocare con il testo stesso, con ciò che dice, con ciò che suggerisce, con quello che si prevede sia in grado di interpretare da solo.

Inoltre, attraverso la letteratura si creano i supporti per costruire tutti i saperi elaborati, si impara a interrogarsi sulle proprie esperienze e a valutarle collocandole nel proprio contesto di riferimento culturale, si impara a conoscere il mondo e a interpretarlo, si impara a conoscere l'interpretazione stessa e, quindi, si impara a scegliere la propria via, a schierarsi. Attraverso la lettura si impara a elaborare impressioni e giudizi, estetici e filosofici; si impara a gestire le emozioni e a fare i conti con i pregiudizi costruendo il proprio sistema di valori.

CAPITOLO IV

ALTRI MEDIA CHE CONCORRONO ALLA FORMAZIONE DEL LINGUAGGIO

4.1) LA TELEVISIONE

Dal 1954 in poi, la televisione - in quanto maggiore e di più lunga durata sistema di trasmissione di contenuti - è da considerarsi al pari di un “ente formativo” «uno dei nodi della fitta rete comunicativa all’interno della quale bambini e ragazzi si muovono con crescente consapevolezza [...] una rete che vede [...] ricadute importanti sia di ordine psicocognitivo che linguistico in senso ampio»¹⁸⁰. E nell’ambito di una ricerca sull’acquisizione del linguaggio, sono certamente da considerare, quindi, anche gli apporti forniti dai programmi televisivi, dalle serie a cartoni animati per la televisione, dai lungometraggi animati. Come abbiamo visto, la Letteratura per l’infanzia è un ambito letterario in grande fermento e si lascia facilmente influenzare dall’innovazione e dalla contemporaneità e presta volentieri il fianco al registro linguistico giovanile, configurandosi anche come termometro di eventuali cambiamenti. Proprio come sostenuto da Vivian Lamarque in un’intervista dove auspica la presenza di programmi di qualità (così alta da poterli assegnare come compito): c’è un educatore speciale «cento volte più seguito ed ascoltato: a illudere all’“Educatore Televisore” [...] scuola già ne fa (di violenza, di volgarità, di superficialità), audience ne ha a dismisura, sfruttiamolo allora questo maestro onnipotente, onnipresente, che diverta sì, ma insegnando»¹⁸¹. Del resto per dimostrare le proprie potenzialità didattiche «il medium non ha più bisogno di adattarsi ad una

¹⁸⁰ Sardo R., *Il bambino multimediale e la tv*, in *Dall’Antenna alla parabola. Modelli di ricezione e fruizione della tv dei ragazzi oggi*, Bonanno Editore, 2007.op. cit., pag.9

¹⁸¹ Lamarque Vivian su *Io Donna*, supplemento settimanale al «Corriere della Sera», 14.09.1996.

comunicazione codificata come quella di tipo scolastico, ma possiede le risorse tecnologiche e creative per elaborare un proprio linguaggio didattico declinato su forma televisivi diversi»¹⁸². Questo sebbene sia difficile «quantificare in termini linguistici l'impatto del medium, senz'altro significativo come mostrano gli studi collaterali sull'acquisizione del lessico elementare, su fasce d'età in cui il processo di acquisizione della L1 è in pieno divenire»¹⁸³.

Allo stesso modo, sono da considerarsi altri media - acquisiti grazie alle cantine innovazioni tecnologiche - che spingono verso un modello di conoscenza e cultura sempre più globale.

Come si afferma in *Dall'albero Azzurro a Zelig: modelli e linguaggi della Tv vista dai bambini* dove i capitoli del volume ci guidano all'interno di una ricerca linguistica che si concentra proprio sulla "tv dei ragazzi", sui programmi televisivi dedicati ai bambini e ragazzi e da loro particolarmente apprezzati come (*L'Albero Azzurro, La Melevisione, Disney Club, Art Attack*), sia dal punto di vista dei generi, format, temi, strutture testuali, modelli linguistici, ma anche sotto la lente dei numerosi punti di contatto con la televisione degli adulti e di un'analisi che dimostra che la finalità "pedagogica" - che la televisione (anche quella pubblica) ha ormai da decenni rinnegato - in questo caso non viene totalmente dimenticata. I saggi contenuti nel testo inoltre, se da un lato smentiscono «il luogo comune dell'appiattimento e dell'omologazione, almeno dal punto di vista del registro linguistico e stilistico [...] paiono confermare, nella ricostruzione diacronica, le complessive tendenze regressive dell'ultimo ventennio della storia della televisione italiana»¹⁸⁴. Il testo inoltre sfata il mito della (quindi presunta) povertà lessicale che sembra diventata preoccupante testimonianza di una difficoltà di verbalizzazione creativa non più ristretta alle sole fasce svantaggiate della popolazione.

Il testo rappresenta la rielaborazione della concreta esperienza del laboratorio didattico interdisciplinare *La tv per bambini e per ragazzi: modalità di ricezione e linguaggi*¹⁸⁵ e grazie

¹⁸² Farné R., *Buona maestra tv. La RAI e l'educazione di Non è mai troppo tardi a Quark*, Carocci, Roma, 2003, pag. 17.

¹⁸³ Sardo R., *Televisione per bambini oggi*, in *Dall'albero Azzurro a Zelig: modelli e linguaggi della Tv vista dai bambini*, di Rosaria Sardo, Marco Centorrino e Giovanni Caviezel, Rubbettino editore, 2004, pag. 22.

¹⁸⁴ Priulla G., *Bambini e televisione*, in *Dall'albero Azzurro a Zelig*, op.cit., ibidem, pag. 7

¹⁸⁵ Il laboratorio didattico interdisciplinare si è svolto nel corso dell'Anno Accademico 2003-2004 alla Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Catania, per i corsi di laurea in Lettere e Scienze della Comunicazione, grazie alla collaborazione di Giovanni Caviezel, autore radiotelevisivo e docente di Comunicazione visiva, Marco Centorrino, docente di Sociologia della Comunicazione e Rosaria Sardo, docente di Linguistica italiana. L'obiettivo finale era elaborare uno studio sociolinguistico che mettesse in rapporto i modelli linguistico-testuali proposti dalla televisione e la competenza attiva di certi piani linguistici per fasce d'età. Il tutto attraverso l'analisi pragmatico-linguistica di un corpus significativo composti da programmi tipologicamente diversi (programmi-contenitore, programmi con pupazzo antropomorfizzato, programmi di manualità, programmi di intrattenimento, cartoni animati per "piccoli" e per "grandi") alla ricerca di specificità testuali e di congruenze con gli orientamenti

all'approccio interdisciplinare ha superato il limite dei precedenti studi, quella della settoriali intesa come univocità di prospettiva analitica: al centro dell'attenzione sono i linguaggi «intesi in senso ampio e di conseguenza una potenziale di educazione ai media intesa come “educazione linguistica (ma non soltanto) dei bambini in una prospettiva rodariana¹⁸⁶ che riesca a fondere endopaideia con esopaideia, per usare termini cari a Simone¹⁸⁷»¹⁸⁸. Il tutto alla ricerca di quel meccanismo “sommerso” che in maniera diretta e/o indiretta viene svolta dai nuovi media, in particolare dalla televisione.

Come afferma Paolo D'Achille in una delle *Due note di presentazione* del volume, «nel campo degli studi sulla televisione [...] gli studiosi [...] quasi mai hanno cooperato mettendo le proprie competenze al servizio di una ricostruzione complessiva del comune oggetto di studio, che richiede forse più di ogni altro un approccio interdisciplinare. In particolare poi la lingua della televisione italiana costituisce, stranamente, un tema ancora poco studiato dal punto di vista specificamente linguistico»¹⁸⁹. L'oggetto di studio è un genere specifico della televisione, quello costituito dai programmi per bambini e ragazzi, analizzato in alcuni dei programmi oggi più visti: «La “tv dei ragazzi” (come si diceva una volta) è stata storicamente molto importante, non solo perché ha costituito un po' il *background* per tutte le ultime generazioni di italiani (dai nati agli inizi degli anni Cinquanta in poi), ma anche e soprattutto perché è stata spesso una fucina di sperimentazione [...] un genere specifico, che ha delle proprie regole [...] anche (e forse soprattutto) sul piano linguistico»¹⁹⁰.

E dall'analisi degli aspetti propriamente linguistici (soprattutto a livello testuale) dei vari programmi, insieme agli studi sulla fruizione degli stessi emerge un quadro ricco e articolato: «Studiare analiticamente i programmi televisivi per l'infanzia - generi, format, temi, strutture testuali, modelli linguistici - serve per differenziare le produzioni»¹⁹¹ e il loro valore: «L'ossessiva ricerca del profitto che accomuna ormai da tempo tutte le emittenti ha portato a un impoverimento di qualità e di quantità anche delle proposte rivolte specificamente al target infantile che ormai [...] vengono costruite utilizzando la strumentazione che fa vendere di più.

tendenziali dell'italiano dell'uso medio e dell'italiano neostandard per come descritti rispettivamente da Sabatini e da Berruto.

¹⁸⁶ «Tutti gli usi della parola a tutti mi sembra un bel motto, dal bel suono democratico. Non perché siano tutti artisti, ma perché nessuno sia schiavo». Rodari G., *La grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino, 1973

¹⁸⁷ Simone R., *Le “Tesi” per il 2000*, in *Italiano e Oltre supplemento al n.5*.

¹⁸⁸ Sardo R., in op.cit., pagg. 11-27.

¹⁸⁹ *Lingua e tv dei ragazzi* di Paolo D'Achille in *Dall'Albero azzurro a Zelig: modelli e linguaggi della tv vista dai bambini*, op.cit., pagg.5-6.

¹⁹⁰ Ibidem, pag. 6.

¹⁹¹ *Bambini e televisione* di Graziella Priulla in *Dall'Albero azzurro a Zelig: modelli e linguaggi della tv vista dai bambini*, op.cit., pagg.6-8.

La caduta di qualunque tensione ideale che possa costruire base forte per un progetto formativo e motivazione forte per chi lavora nei media ha per parte sua contribuito ad annullare l'antica vocazione/dovere dell'ente pubblico alla ricerca e alla sperimentazione perfino in un campo delicato come questo, togliendo il suo valore più sostanziale a un settore che ormai si sente ed è marginalizzato»¹⁹².

E in quest'ottica, sarebbe certamente da valutare anche (e forse soprattutto) l'impatto che ha la tv generalista sul pubblico di bambini: «di fronte a proposte spesso mal collocate in un palinsesto in cui c'è pochissima corrispondenza tra gli orari all'offerta di programmi per bambini e gli orari reali di fruizione dei bambini stessi [...] in un'accresciuta accessibilità e spettacolarizzazione dei linguaggi della tv generalista accade che nella quotidianità i bambini guardino soprattutto la tv "dei grandi"»¹⁹³. Ed ecco allora che entrano in gioco i new-media: un ampio orizzonte dalle infinite possibilità che però necessitano di sempre nuovi approcci di studio. Un altro spinoso problema da affrontare è quello dettato dai canali tematici satellitari: «Un bambino che impari a sintonizzarsi sui canali tematici senza il controllo di un adulto rischia di essere esposto a un'overdose, per esempio di fumetti, che, in assenza perfino delle interruzioni pubblicitarie, vengono a costruire un flusso continuo di immagini e suoni di uno stesso tipo [...] Sarà molto difficile evitare in questo senso un effetto ipnotico che era in qualche modo più attenuato dalla programmazione dei palinsesti tradizionali»¹⁹⁴.

Al di là di quest'ultima valutazione, comunque, dal 1996 (anno della Convention on the rights of the child dell'ONU) il rapporto dei bambini con i nuovi media è al centro di una problematica che deve essere affrontata da diversi punti di vista. Nel *Codice*¹⁹⁵ sottoscritto dalle emittenti televisive italiane nel 2002 si parla di una televisione «che sia in grado di aiutare i minori a conoscere progressivamente la vita e affrontarne i problemi» [e] «viene indirettamente richiamato Popper¹⁹⁶ [...] nell'invito a "migliorare ed elevare la qualità delle trasmissioni televisive destinate ai minori" benché non si faccia concedo alla concreta e rivoluzionaria

¹⁹² Ibidem, pag. 7.

¹⁹³ Ibidem, pag. 7.

¹⁹⁴ Sardo R., op.cit., ibidem, pag. 17

¹⁹⁵ Nel codice sono regolamentati tutti i provvedimenti a tutela dei minori come per esempio il rafforzamento della fascia televisiva protetta dalle 16 alle 19 con controllo della pubblicità e dei trailers trasmessi, la programmazione "per famiglie" della vasca serale *prime time* di almeno un'emittente per gruppo... Cfr. Sardo R., *Televisione per bambini oggi*, in *Dall'Albero azzurro a Zelig*, op. cit., pagg. 11-27.

¹⁹⁶ Popper ha affrontato il problema evolutivo nel rapporto tra tv e bambini, Una soluzione, secondo Popper poteva essere quella di fornire agli operatori del settore televisivo una "patente" per fare tv,, come unica garanzia di soluzione democratica al problema. Per Popper, «tutti coloro che sono coinvolti dal fare televisione agiscono come educatori perché la televisione porta le sue immagini sia davanti ai bambini e ai giovani, che agli adulti. Chi fa televisione deve sapere di aver parte nell'educazione degli uni e degli altri». *Una patente per fare tv e Cattiva maestra televisione*, di Popper K.R., op. cit. in *Televisione per bambini oggi*, op. cit., ibidem, pagg. 15-16.

proposta popperiana di sorvegliare il prodotto televisivo al momento della sua creazione»¹⁹⁷. Certo è, però, che se da un lato i bambini guardano la televisione «per capire il mondo, nella maggior parte dei casi la televisione non fornisce ai bambini informazioni circa il mondo reale e continua a fondare i suoi contenuti e le sue strutture sui valori di mercato»¹⁹⁸.

In Italia, comunque esistono «oasi di programmi come *L'Albero azzurro*¹⁹⁹ o la *Melevisione* creati da autori ben consapevoli delle problematiche infantili e in sintonia rispettivamente con il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna e il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna dell'Università di Torino. In ogni caso non si può prescindere dalle caratteristiche strutturali del medium, quali la servilità della programmazione e la necessità di setting ripetitivi»²⁰⁰. Al di là delle singole “oasi”, però, il modello generale non si attiene più alla “triade” teorizzata dal primo direttore della BBC, John Reith (informare, educare, intrattenere), ma si costituisce la “neotelevisione”: «una tv di flusso, composta da frammenti narrativi in cui vari generi, pubblicità compresa, si miscelano continuamente in un amalgama diverso da uno spettatore all'altro, di cui i bambini diventano grandi consumatori»²⁰¹.

Come affermato da Rosaria Sardo ne *“Il discorso costruito”: testuali e linguaggi della tv per bambini* i «modelli testuali e linguistici della tv per bambini [...] più di ogni altro genere televisivo si caratterizza[no] come “discorso costruito” in tutte le sue parti, verbali e non verbali. [...] ogni programma per bambini riflette nelle sue strutture testuali e linguistiche ciò che gli adulti pensano debba esser detto ai bambini»²⁰². E questo parlato «costruito dagli adulti a tavolino sulla base di idee predefinite in merito a cosa possa e debba essere detto ai bambini rappresenta una fetta consistente ma non esclusiva dell'*input* linguistico ricevuto dai bambini, i quali, come ha potuto verificare Marco Centorrino nei capitoli seguenti, preferiscono spesso

¹⁹⁷ Ibidem, pag.15.

¹⁹⁸ Condry J., *Cattiva maestra televisione*, op. cit. in *Televisione per bambini oggi*, op. cit., ibidem, pag.15.

¹⁹⁹ «*L'Albero azzurro* viene originariamente e intenzionalmente progettato da un gruppo di autori estranei al mezzo televisivo (ad eccezione di Bianca Pitzorno): Roberto Plumini, Bruno Munari, Renata Postoli e la Pitzorno, appunto. L'idea di base è quella di creare un programma per bambini che si metta in relazione linguisticamente col proprio target, cercando di non subornarlo con gli artifici e i trucchi tipici della televisione, per creare una trasmissione “di rara bellezza” [...] Come sempre succede un formato viene di fatto “testato” nel corso della messa in onda e subisce piccole modifiche allineano della singola edizione, e operazioni di restyling che producono grossi cambiamenti fra un'edizione e l'altra. Data la lunga vita del programma *L'Albero azzurro* ha subito almeno tre grosse modificazioni del formato: la prima fase, sperimentale e minimalista prende il via il 21 maggio 1990 e termina nel 1993. La seconda fase più “barocca” e orientata verso la fiction va dal 1994 al 2000, la terza, ormai definitivamente compromessa, possiamo datarla al 2001 e si protrae fino ad oggi». Caviezel G. in *La tv dei ragazzi ieri e oggi*, in *Dall'Albero azzurro a Zelig*, op. cit. pag. 39-40.

²⁰⁰ Sardo R., op.cit., ibidem, pag. 17.

²⁰¹ Ibidem, pag.19.

²⁰² Sardo R., *“Il discorso costruito”: testuali e linguaggi della tv per bambini oggi* in *Dall'Albero azzurro a Zelig*, op.cit., pagg.63-144.

la tv per “grandi”». Questo parlato, però, proprio perché costruito secondo ritmi e modalità di enunciazione adatti alla prima infanzia (tempi di scansione lenti e reiterati, largo uso di ridondanze, parafrasi, parole chiave e una progressione informativa accuratamente dosata) rappresenta comunque una parte fondamentale nella formazione della competenza linguistica e, inoltre, «simili caratteristiche garantiscono [...] la più immediata comprensione e presumibilmente la riusabilità da parte del bambino della lingua teletrasmessa»²⁰³. E a questa progettazione testuale, sul piano linguistico corrispondono «una serie di tratti che garantiscono una buona tenuta della norma, per esempio nel rispetto dei tempi verbali, nell’evitamento di forme scurrili o troppo regionali o popolari del lessico, nel ricorso a costrutti sintattici brevi e incisivi»²⁰⁴.

Le questioni da affrontare nello studio del parlato televisivo per bambini, per verificare come e in che misura questi *input* possono essere considerati utili ai fini dell’acquisizione del consolidamento del linguaggio, sono diverse, a partire dalle caratteristiche generali del parlato trasmesso, le differenziazioni tra parlato-parlato, parlato-scritto e parlato-recitato, la passività e la rapidità delle modalità di ricezione, la non negoziabilità del messaggio, la mancanza di feedback da parte dell’emittente o di un adulto che assista il telespettatore bambino per spiegargli termini e/o costrutti complessi per la crescente competenza linguistica del bambino: «Per i bambini di oggi, la tv [...] ricopre un preciso ruolo sociolinguistico si tratta sì uno ma non del maggiore tra i fornitori di input linguistico verbale, che le specificità derivate dalle caratteristiche del medium rendono piuttosto controllato e non troppo distante dallo scritto»²⁰⁵. E a queste riflessioni bisogna aggiungere quelle sullo spesso malcelato intento didattico-linguistico che «si svela nelle strategie di evitamento (di termini ritenuti dall’adulto che scrive il programma come troppo “elevati” o troppo scurrili) o di ripetizione stereotipata di moduli provenienti dal *baby talk* o dalla tradizione letteraria per l’infanzia»²⁰⁶ o da una volontà dimentica nei confronti del parlato spontaneo dei piccoli. Al di là di questa intenzione di mimesi della lingua parlata, però, la Pitzorno che sulla questione lessicale non nutre preoccupazioni e utilizza anche lemmi non necessariamente noti²⁰⁷, sul fronte morfo-sintattico fa un grande uso

²⁰³ Ibidem, pag.64.

²⁰⁴ Ibidem, pag.64.

²⁰⁵ Ibidem, pag. 69.

²⁰⁶ Ibidem, pag.70.

²⁰⁷ Come sostenuto anche da Bianca Pitzorno, scrittrice, funzionaria RAI tra gli anni ’60 e ’70 e autrice di programmi televisivi sei successo per l’infanzia come *Giocagìò*, *Dirodorlando* e *Albero Azzurro*, consapevole (a seguito della traduzione intersemiotica di *Clorofilla dal cielo blu* prima romanzo, poi spettacolo teatrale e infine cartone animato) che le parole per raccontare «nascono da sole come inevitabile conseguenza». La Pitzorno, nella sua riflessione sulla questione della lingua per l’infanzia specifica di non essersi mai posta qualche problema di linguaggio per facilitare la comprensione «forse anche perché quando ero piccola i termini difficili o di cui non conoscevo il significato, ben lungi dallo spaventarmi e allontanarmi dalla lettura, mi stimolavano a fare

di congiuntivi e condizionali, ritma il discorso in frasi non molto lunghe scandite con abbondante punteggiatura e intervallate dal dialogo²⁰⁸. Una dichiarazione che fornisce il metodo per una «scrittura per bambini diamesicamente plurima, rispettosa dei tempi e dei modi di ricezione dei più piccoli»²⁰⁹.

Infine, osservando da vicino i tratti linguistici e testuali che emergono dai singoli programmi, «sulla scorta dei fenomeni segnalati da Sabatini (1985), Serianni (1986), Bonomi (1993) e Cortelazzo (2002) come significativi al fine di delineare le linee di tendenza dell'italiano contemporaneo verso forme di parlato, verso la semplificazione di tratti normativi, e verso una globale ristandardizzazione»²¹⁰ sono stati scelti 32 indicatori morfosintattici²¹¹ attraverso i quali è stato analizzato il corpus. È emerso che «l'input lessicale ricevuto dai bambini nella fascia d'età tra i tre e i cinque anni non è sostanzialmente diverso da quello ricevuto dallo stesso target attraverso la letteratura per l'infanzia e i fumetti. In più il lessico televisivo per l'infanzia potrebbe avere come fattore di arricchimento l'interculturalità proveniente, per esempio, dai cartoni animati giapponesi o statunitensi. Ma qui rientra in gioco il problema della negoziabilità dei contenuti culturali e linguistici»²¹². Inoltre, per ciascuno dei

interpretazioni fantastiche di grande soddisfazione [...] Tanto che [...] quando scrissi *Il manuale del giovane scrittore creativo* gli dedicai un capitolo intitolato *Sbagliando si impara*. Il problema della comprensione nel caso della Pitzorno, comunque, si riduce al minimo perché - per sua stessa ammissione - la lingua che si sforza di usare è «la più simile possibile a quella parlata. Non scrivo mai - non mi piace, ma neppure ci riesco - parole che non userei parlando con un amico o con l'autista del tram». Pitzorno B., *Scrivere di e per bambini*, in Serafini M.T., *Come si scrive un romanzo*, Bompiani, Milano, 1996, pagg.123-140.

²⁰⁸ «Considero pericoloso non solo per la completezza della lingua, ma per l'esercizio della logica e lo sviluppo stesso della corteccia cerebrale, il loro progressivo abbandono a favore dell'indicativo. Ci sono sfumature del pensiero, atteggiamenti interiori, aspettative nei confronti della realtà, che solo il congiuntivo può esprimere». Ibidem, pagg.132-133.

²⁰⁹ Sardo R., op.cit., ibidem, pag.71.

²¹⁰ Cfr. Sardo, R., op. cit., pagg.73-74.

²¹¹ 1) *lui/lei/loro* in funzione di soggetto; gli per *le* e *loro*; 3) particella *ci* lessicalizzata; 4) costruzione riflessiva apparente; 5) *niente* usato come aggettivo; 6) uso avverbiale dell'aggettivo; 7) dislocazione a destra; 8) dislocazione a sinistra; 9) frasi scisse; 10) *c'è* presentativo; 11) *che* polivalente; 12) presente pro futuro; 13) futuri epidemico; 14) *stare* più gerundio (perifrasi aspettuale); 15) ipoteticoe con imperfetto modale; 16) indicativo al posto del congiuntivo (dopo *verba putandi*, in complessive, in interrogative indirette); 17) colloquialismi [a) *pigliare/prendere*, b) verbi pronominali con doppio critico]; 18) lessemi dal significato generico; 19) espressivismi e forme del *baby talk*: a) diminutivi, b) accrescitivi, c) dispregiativi, d) superlativi e forme iperboliche, e) neoformazioni semplici, f) neoformazioni composte, g) ripetizioni e forme iterative con valenza modale o temporale; 20) termini connotativi e neologismi; 21) termini aulici o della tradizione letteraria; 22) tecnicismi; 23) regionalismi; 24) forme onomatopoeiche o fumettistiche; 25) locuzioni fraseologiche; 26) idiotismi e locuzioni verbali; 27) tratti del *foreigner talk* (ellissi di elementi grammaticali, tratti di semplificazione lessicale o morfosintattica) o tratti idioletti; 28) paratassi (*e, ma*); 29) subordinazione di primo grado; 30) subordinazione di secondo e di terzo grado; 31) formule di cortesia; 32) stilemi e figure retoriche. La griglia di analisi è quella elaborata da Alfieri-Firinciel (2003) per l'analisi di un corpus relativo a trasmissioni per adulti, con aggiunte studiate appositamente per il corpus di *Dall'Albero azzurro a Zelig*. Sardo R., ibidem.

²¹² Sardo R., op. cit., pagg.128-129. «Non tutto quello che si sente o si legge si traduce direttamente in apprendimento. Perché l'input diventi produttivo, e cioè possa contribuire alla costruzione dell'interlinea ed eventualmente tradursi in output, deve essere capito. In gergo, l'input deve diventare intake [...] l'input è comprensibile perché è situazionalmente contestualizzato e intrinsecamente strutturato e perché, nel caso sorgano problemi, è anche modificabile e negoziabile da parte di tutti e due gli interlocutori». Bettoni, op. cit. in Sardo R.,

32 indicatori morfosintattici si è riscontrata una sostanziale aderenza alla norma con rare eccezioni (come gli usi modali dell'imperfetto - come "potenziale"; un uso sporadico del *che* polivalente); dal punto di vista sintattico si prediligono le frasi brevi e non si riscontra la presenza di strutture particolarmente complesse, mentre si nota l'impiego di forme di tematizzazione focalizzazione dell'informazione (dislocazione a sinistra e a destra, *c'è* presentativo, frase scissa). In merito agli usi lessicali, sono presenti termini aulici, di difficile comprensione per i bambini accompagnati da una certa abbondanza di sinonimi (differenziati dal punto di vista stilistico e dislocandosi sul registro colloquiale o aulico); un lessico, quindi piuttosto variegato, anche settoriale e specialistico, ricco anche però di termini colloquiali, lessico affettivo e di verbi con doppio clitico. Sono inoltre presenti aspetti fraseologici interessanti, dall'uso regolare di espressioni figurate e di idiomatismi, locuzioni proverbiali. Questo per quanto riguarda i cartoni animati "per piccoli" per i quali, quindi, si è dimostrato presente un registro stilistico medio-alto: «il fatto che sintassi e morfologia presentino un maggiore rispetto per la norma in tutte le serie, potrebbe essere condizionato dal destinatario del messaggio, a cui si vuole proporre un modello esemplare di lingua. Trattandosi di bambini, è probabile che, nel creare i copioni dei cartoni animati, gli autori abbiano un minimo intento didattico e che le loro scelte siano funzionali a un apprendimento linguistico»²¹³.

Anche nei cartoni animati "per grandi", sia per il sistema verbale sia per gli usi sintattici valgono le osservazioni sopra riportate; per gli usi lessicali, invece, i protagonisti della serie che si è scelto di analizzare²¹⁴ sono caratterizzati ognuno da un uso specifico del linguaggio²¹⁵.

4.2) FILASTROCCHES, NINNA NANNE E CANZONCINE

Non sono propriamente dei media, ma delle specifiche tipologie testuali. Ma poiché si affidano anche alla musica per veicolare i propri contenuti, ninna nanne filastrocche e canzoncine sono state considerate come un medium a sé stante a tutti gli effetti.

In tutte le lingue del mondo, genitori, nonni e tate, in particolare con i neonati (ma anche con i bambini piccoli) utilizzano un linguaggio cantilenante e intonano per loro canzoncine,

²¹³ Sardo R., *ibidem*, pag.136.

²¹⁴ *I Simpson* di Matt Groening, prodotta dalla Gracie Films per la 20th Century Fox Television e la Fox Network che in Italia va in onda quasi ininterrottamente dal 1991.

²¹⁵ Correttezza grammaticale e sintattica e appropriatezza lessicale sono le caratteristiche dell'idioletto della secondogenita Lisa che è anche a conoscenza del lessico settoriale di alcune discipline tecniche che vengono dunque impiegati con una certa scioltezza.

Al primogenito Burt sono affidati tutti o quasi i colloquialismi, le espressioni scurrili e le locuzioni espressive tipiche del cartone. Burt è però in grado di variare i propri registri espressivi in relazione al contesto.

ninna nanne, filastrocche e poesiole, che proprio grazie alla melodia, alle assonanze, alle rime e alla ripetitività amplificano e valorizzano la musicalità naturale della lingua e facilitano l'acquisizione della parola.

Le ricerche sui ritmi cerebrali fondamentali che scandiscono l'acquisizione del linguaggio in bimbi molto piccoli hanno dimostrato che ogni bambino viene al mondo equipaggiato da una squisita sensibilità ai ritmi naturali che accomunano tutte le lingue (compresa quella dei segni): ritmi composti da intervalli che vanno dal mezzo secondo a circa un secondo, vale a dire il ritmo delle sillabe e delle parole (e dei loro corrispondenti gestuali)²¹⁶. Le tecniche utilizzate (piccoli sensori che inviano segnali ad un calcolatore) dimostrano che i bambini riconoscono e sfruttano i ritmi temporali propri del linguaggio per impadronirsi del linguaggio stesso e poi servirsene (e questi ritmi sono identici sia quando si applicano ai movimenti della lingua e ai suoni del linguaggio parlato, sia quando si applicano al movimento delle mani, nei linguaggi gestuali). Un ritmo universale e biologico, proprio della specie umana e specifico del linguaggio (indipendentemente dalla modalità vocale o gestuale con cui viene espresso).

Questa scoperta riverbera sul tema delle canzoncine, delle ninna nanne e delle filastrocche. Le nenie, le cantilene, le filastrocche e le ninna nanne, proprio per la loro ritmicità hanno permesso a genitori, nonni e tate (anche inconsapevoli) di facilitare l'acquisizione del linguaggio: cantando, infatti si scandiscono meglio i ritmi naturali del linguaggio, la naturale musicalità della lingua e si intensifica la naturale predisposizione del bambino ad acquisire questa ritmicità. A questo bisogna aggiungere il fatto che la voce umana (il suo tono, timbro e altezza), come fenomeno naturale bio-acustico, coinvolge la mente, le emozioni e il corpo, suscitando benessere, eccitazione, risveglio dell'attenzione, rilassamento.

²¹⁶ Pettino Laura Ann, *Language rhythms in baby hand movements*, Nature - International weekly journal of science, (6 september 2001). Nello studio, firmato dalla nota studiosa delle basi psicologiche del linguaggio del Dartmouth College (Hanover, New Hampshire) e dai suoi collaboratori dell'Università McGill (Montreal), si parte da un'idea semplice. Si sono studiati millisecondo per millisecondo (grazie alle nuove tecnologie è possibile ottenere delle registrazioni raffinatissime) mediante sensibilissimi sensori collegati a un calcolatore, i movimenti spontanei delle mani dei bambini dai sei mesi a un anno di età e suddivisi in due gruppi distinti: il primo gruppo era costituito da bambini normalmente udenti, con genitori normodotati; il secondo da bambini normalmente udenti, ma con genitori sordi che quindi utilizzano solo il linguaggio gestuale. La scoperta è che i bambini normalmente udenti che però ricevono come stimolo linguistico dominante (se non addirittura esclusivo) un linguaggio gestuale oltre ai normali gesti manuali muovono le mani in un modo del tutto speciale, che hanno ritmi diversi da quelli dei gesti spontanei (che risultano identici a quelli dei bambini della stessa età esposti regolarmente a una lingua parlata). Si tratta di movimenti armonici delle dita e delle mani in successione, che per tipo e durata sono molto simili ai suoni vocalici che con ogni probabilità - come per la lallazione dei bambini esposti al linguaggio verbale - corrispondono alla naturale preparazione per cominciare a parlare in seguito un linguaggio gestuale.

La costruzione di formule²¹⁷, per la conservazione della informazione verbale, è sempre stato un espediente per favorire la memoria della letteratura orale e tramandare di generazione in generazione le informazioni.

Le ninne nanne, le filastrocche e anche le canzoncine, possono rientrare in questo meccanismo: se per gli adulti facilitano la memorizzazione delle informazioni, per il bambino favoriscono l'acquisizione del linguaggio e del lessico. Esiste quindi un'interrelazione fortissima tra linguaggio e musica e, tenendo conto che la comprensione e la produzione del linguaggio verbale nel bambino sono anche correlati alla relazione col mondo adulto (e in particolare alla simbiosi circolare madre-figlio-madre) le esperienze corporee legate al canto e alla musicalità linguistica, questa struttura sonoro-ritmico-affettiva diventa un codice fondamentale per l'acquisizione linguistico-lessicale del bambino.

Il genere dei testi ritmici infantili, non è facilmente delimitabile e offrirne una definizione formale è piuttosto difficile. E' però possibile guardare gli aspetti e le funzioni nelle quali il genere si manifesta: si tratta di forme letterarie legate, più che alla struttura, all'ambito d'uso e alla destinazione e così si incontrano testi ritmici legati al gioco, altri connessi al momento del prendere sonno, altri ancora di intrattenimento. Dalle cantilene con struttura nonsense (forse quelle più connesse con gli antichi retaggi della cultura popolare) alle ninna nanne (forse il segmento più indagato fra i testi ritmici dedicati all'infanzia)²¹⁸.

A proposito della ninna nanna, Tito Saffioti afferma che «la funzione primaria della ninna nanna p ovviamente quella di indurre al sonno il bambino, grazie a una reiterazione ritmica e melodica che tende a introdurre un effetto ipnotico, secondo un procedimento che richiama l'antico rito dell'*incantamentum*. A questa prospettiva contribuiscono sia l'aspetto melodico sia quello verbale fortemente ripetitivi e sostanzialmente monotoni. Una seconda funzione, certo non meno importante, è quella di acculturazione linguistica e musicale del bambino: questi infatti stabilisce il suo primo contatto con la musica e con la realtà che lo circonda proprio attraverso la voce della madre e delle donne di casa»²¹⁹.

Ma fra i testi ritmati ci sono anche le conte e i canti di gioco (che accompagnano o sono funzionali allo svolgimento di un gioco), gli indovinelli e soprattutto nelle comunità ancora caratterizzate da famiglie allargate e quindi con maggior scambio fra le generazioni, gli echi della canzone popolare solitamente legata a una fruizione più adulta.

²¹⁷ Intese come le espressioni verbali legate a temi specifici, fondati su una somiglianza metrica o su contrasto. Un esempio potrebbe essere rappresentato dalla "ripresa", uno schema largamente usato nelle canzoni popolari, tematiche che permette di parlare di qualcosa di nuovo, ripetendo una parte del vecchio argomento.

²¹⁸ Cfr. Goi S., *Il segreto delle filastrocche*, Xenia, Milano, 1991.

²¹⁹ Saffioti T., *Le ninna nanne italiane*, Einaudi, Torino, 1994.

Le funzioni di questi testi ritmici sono invece: la funzione di sostrato (vale a dire la finalità comune del genere filastrocca e la progettualità culturale affidatale da una data comunità per la condivisione del sistema di regole e valori - in antropologia si direbbe di socioetnemi e idioetnemi - con le nuove generazioni della comunità stessa) e quindi d'inculturazione²²⁰ e socializzazione²²¹, una funzione già presente all'interno della dinamica affettiva della comunicazione inter- e intra- generazionale; la funzione d'uso (e cioè le modalità e le finalità contingenti che possono essere divise in tre macro tipi: ludiche o di gioco, ricreative o d'intrattenimento, didattiche o d'insegnamento: come per esempio le filastrocche finalizzate a insegnare le parti del corpo, i mesi dell'anno, le dita delle mani... Tutti strumenti per aiutare i bambini a dominare la realtà circostante, arricchire il linguaggio e sviluppare la capacità di osservazione; a volte più funzioni possono essere contenute all'interno dello stesso testo ritmico); la funzione ipnotica (dove si possono far rientrare le ninna nanne); e la funzione complessiva (strettamente legata a quella di sostrato di cui ne è la risposta in divenire), vale a dire la funzione educativa nel suo senso più pieno, pedagogico e autonomo, nella dinamica verso lo sviluppo complessivo dell'autonomia dell'individuo²²². A tutte le singole funzioni, comunque, è sotteso un importante ruolo didattico, da quella ludica (perché il gioco infantile è sempre stato il modo classico per avvicinare il bambino al mondo adulto, alle sue difficoltà, alle sue leggi, alle sue regole) a quella ipnotica che educa il bambino al sonno giornaliero²²³.

Riflessioni sugli aspetti antropologici, sottostanti e permeanti i processi educativi e le riflessioni etnopedagogiche, nell'ambito delle scienze dell'educazione spingono poi a valutare ancora le funzioni di trasmissione culturale: «I giochi infantili e tradizionali imitano, per diporto spontaneo e libero, modelli di attività, strumenti, riti, comportamenti che fra gli adulti sono già in vigore con funzioni complesse [...] i fanciulli compiono anche in tono parodistico e con coscienza di una funzione, sebbene con atteggiamento serio, azioni che imitano i riti adulti»²²⁴.

²²⁰ «Il processo educativo per cui i membri di una cultura vengono resi coscienti e partecipi della cultura stessa si dice inculturazione. L'educazione investe tutta la cultura gli idioetnemi e i socioetnemi. In altre parole con l'inculturazione si informa e si forma la visione mentale dell'uomo e si orienta il suo comportamento», in Bernardi B., *Uomo cultura società*, Franco Angeli, Milano, 1993.

²²¹ «La socializzazione è il processo di interazione sociale attraverso il quale gli individui acquistano la loro personalità e apprendono i modelli di comportamento della loro società [...] Attraverso la socializzazione l'individuo apprende le norme, i valori, il linguaggio, le abilità, le credenze e gli altri modelli di pensiero e di azione che sono essenziali per la vita sociale,. E attraverso la socializzazione la società si riproduce sia biologicamente sia socialmente, assicurandosi la continuità da una generazione all'altra», in Robertson I., *Sociologia*, Zanichelli, Bologna, 1984.

²²² Roveda A., *Daula daulagna. Filastrocche e cantilene infantili dell'alta valle dell'Orba con varianti d'area ligure e piemontese*, Quaderni di Semantica XXXI, 2, Clueb, Bologna, 2010.

²²³ Cfr. Alinei M., *Le origini linguistiche e antropologiche della filastrocca*, Quaderni di semantica 2/09, Clueb, Bologna, 2009.

²²⁴ Lanternari, *Giochi e divertimenti*, in Grottanelli V.L., *Ethnologica*, vol.III Milano, 1966, in Roveda a., op. cit. ibidem.

Maggiormente, però, ci interessa guardare non tanto la funzione educativa, sociale e demologica delle filastrocche (e più in generale dei testi ritmici infantili), come fatto di inculturazione e socializzazione, quanto piuttosto - tralasciando a malincuore come questo aspetto influisca sulla crescita complessiva dell'individuo, con ricadute psicologiche e sociali importanti - il contributo da queste svolto nello sviluppo percettivo, musicale e complessivo delle abilità del bambino, e in particolare nell'acquisizione del linguaggio: «Il bambino, fin dai primi giorni di vita, riceve le prime informazioni di linguaggio verbale per mezzo dell'ascolto ripetuto e costante di lallazioni verbali [...] di facile ricezione, di elementare accezione e di semplice imitazione basata su ripetizione ritmica (stesse consonanti) e melodica (stesse vocali). A poco a poco, con il trascorrere dei mesi, dalla fase dell'ascolto il bambino passa a quella dell'imitazione sempre più precisa dei suddetti fonemi [...] fino a pervenire in breve tempo alla terza fase, quella della creatività elementare [...]. Se l'apprendimento del linguaggio verbale trae la sua origine dall'ascolto delle prime lallazioni verbali, l'apprendimento di quello musicale trova il suo riscontro nelle prime lallazioni cantate che fanno parte del patrimonio musicale, sociale, ambientale, linguistico e dialettale, storico ed etnico del popolo. Quali potrebbero essere per noi italiani queste lallazioni musicali? Senza dubbio alcune ninna nanne di struttura elementare»²²⁵.

Le rime semplici, la ripetizione, le sonorità, il ritmo. Ognuna di queste caratteristiche gioca un ruolo nel favorire la scoperta di nuove parole e di giocare con i suoni. I bambini ripetono, duplicandoli, i suoni ripetitivi che l'adulto pronuncia per avviare l'apprendimento del linguaggio. E' così che prendono forma catene di suoni che diventano parole e poi, col tempo, giochi linguistici, suoni inventati, musicalità fondata sulla rima, percorsi di fantasia e creatività.

²²⁵ Goitre R - Seritti E., *Canti per giocare*, Suvini Zerboni, Milano, 1983.

CAPITOLO V

L'EVOLUZIONE DL LINGUAGGIO OFFERTO AI BAMBINI UN ESEMPIO NELLE FIABE CLASSICHE

Il presente studio ha scelto di prendere in esame la produzione letteraria di Charles Perrault. La sua opera non è particolarmente originale, ma è a lui che dobbiamo - con oltre 200 anni di anticipo, rispetto ai fratelli Grimm - la prima (e dunque anche più importante) raccolta di fiabe in poesia e prosa, tratta dalla tradizione orale europea.

Con la sua raccolta *Storie e racconti dei tempi passati, con la morale* (edita nel 1695 senza il nome dell'autore e più tardi con il nome del figlio Pierre e una dedica alla nipote del re), più nota con il titolo di *Racconti di Mamma Oca* (1697), Perrault pone una serie di problemi morali, veri e propri dilemmi che si presentano ai protagonisti delle sue fiabe, per indurre il lettore a riflettere. Il volume ebbe davvero un enorme successo editoriale e venne tradotto in tutta Europa, ed è in questo modo che Perrault si costituisce come il più influente scrittore di fiabe (visto che le sue arrivarono a influenzare le versioni tedesche scritte dai fratelli Grimm nell'800).

E' il genere stesso della fiaba, con le sue origini che si perdono nella tradizione orale, ad aver generato le centinaia diverse versioni esistenti dello stesso canovaccio. Eppure, neanche dopo quella che è considerabile una prima codifica unica delle diverse varianti testuali orali, non tutte le fiabe che oggi conosciamo sono quelle "originali" scritte da Perrault. E' noto che la versione dello scrittore francese di *Cappuccetto Rosso* ha un finale drammatico: la bambina viene mangiata dal lupo e non c'è nessun cacciatore salvifico che, squarciando la pancia del lupo, salvi Cappuccetto. La morale è lapidale: non fidarsi degli sconosciuti. Anche *La Bella addormentata* che oggi si conosce è in realtà un mix tra l'originale di Perrault (che si rifaceva a un racconto del XIV secolo) e la versione dei fratelli Grimm. In generale, comunque, le riscritture delle fiabe della tradizione avevano lo scopo di "addolcire" i racconti, inizialmente

pensati per scopi educativi, nell'ambito dell'esperienza e della morale popolare. Le fiabe di Perrault, scritte per essere lette e apprezzate alla corte del Re di Francia, sono lineari e ridotte alla massima semplicità. *Cenerentola*, già narrata da Giambattista Basile in dialetto napoletano in realtà contiene passaggi molto complicati e anche la protagonista è piuttosto diversa dalla mite fanciulla che appartiene alla memoria collettiva. La Cenerentola di Basile, infatti, uccide la prima matrigna cattiva si reca alla messa e non al ballo alla reggia, si fa aiutare da un dattero fatato e non da una fata e tanti altri piccoli "dettagli" differenti che rendono la fiaba di Perrault (che certamente conobbe le fiabe di Basile) più semplice e allo stesso tempo più raffinata. Anche se rimane il suo nome, che significa «che sta in mezzo alla cenere» (perché, sbrigate le faccende, si sedeva nell'angolo del camino sulle ceneri calde), Cenerentola, bellissima e un po' ambiziosa, andrà al ballo con vesti sontuosissime e scarpette di cristallo che fanno la loro prima apparizione proprio nella versione di Perrault.

Ad ogni modo, il primo a mettere nero su bianco le centinaia di versioni esistenti delle fiabe popolari fu proprio Charles Perrault che aveva in mente un ambizioso progetto: trasformare alcune storie della tradizione orale in racconti letterari con morale, "contaminare" la cultura e la letteratura del tempo, mediante il recupero delle credenze pagane e dei motivi superstiziosi e magici del folklore, e - come scriveva Perrault nella prefazione del suo libro di fiabe - "penetrare piacevolmente nello spirito del lettore in maniera da istruirlo e divertirlo nello stesso tempo" offrendo al lettore storie allegre per far sperimentare il piacere della lettura. Undici fiabe, rielaborate in un linguaggio colto ed elegante e con uno stile brillante e vivace, tre in versi e otto in prosa: (in versi) *Griselda*, *I desideri sciocchi*, *Pelle d'asino*, (in prosa) *Cappuccetto rosso*, *Barbablù*, *Il gatto con gli stivali*, *Cenerentola*, *Pollicino*, *Le fate*, *Enrichetto dal Ciuffo* (anche se le fiabe in versi furono successivamente parafrasate in prosa perché di difficile comprensione per i giovani lettori). *I racconti di Mamma Oca*, però, ne contenevano otto, le sole in prosa: *Cappuccetto rosso*, *Barbablù*, *Il gatto con gli stivali*, *Cenerentola*, *Le fate*, *La bella addormentata*, *Pollicino* ed *Enrichetto dal Ciuffo*.

La traduzione italiana più celebre delle fiabe di Charles Perrault è quella di Carlo Collodi ne *I racconti delle fate voltati in italiano*²²⁶, forse il traduttore più famoso della celebre raccolta di racconti di origine folkloristica, forse la più famosa e apprezzata di tutti i tempi.

Nel periodo in cui Carlo Lorenzini, detto il Collodi, lavorava alla traduzioni delle fiabe francesi, l'interesse per il materiale fiabesco, proprio della tradizione popolare cresceva e investiva vari paesi d'Europa. E in Italia, spinti dall'esempio dei fratelli Grimm in Germania, diversi autori erano andati a raccogliere e trascrivere le fiabe che si erano tramandate attraverso

²²⁶ *I racconti delle fate voltati in italiano*, Perrault C, traduzione Collodi C., prima edizione 1876, Firenze, Paggi.

al tradizione orale: Le novelline di Santo Stefano di Angelo De Gubernatis, *La novellaja fiorentina* (1871) e *La novellaja milanese* (1872) di Vittorio Imbriani, le Novelline popolari italiane pubblicate e illustrate di Domenico Comparetti (1871), le Sessanta novelle popolari montalesi (1880) di Gerardo Nerucci, le Novelline popolari toscane di Giuseppe Pitré (1885-86) che già aveva cominciato a raccogliere le fiabe siciliane, i modi di dire, i canti estemporanei e altro materiale proprio del folklore siciliano²²⁷. Un interesse tale da spingere il mitologo tedesco Max Müller a pubblicare una sorta di decalogo per il raccoglitore di novelle e fiabe²²⁸ per il quale il rigore era virtù imprescindibile: «Un collettore il quale ritocchi o abbellisca una novella andrebbe frustrato; un uomo che inventa una novella e la pubblica per genuina andrebbe fucilato»²²⁹.

Il lavoro di Collodi, si colloca quindi in un clima di sempre crescente interesse (e anche di rispetto filologico e di riconoscimento della loro dignità letteraria) per le fiabe²³⁰.

Furono i fratelli Alessandro e Felice Paggi, titolari e proprietari dell'omonima libreria e casa editrice fiorentina "Biblioteca scolastica" (di via del Proconsolo 7) a proporre a Carlo Collodi, profondo conoscitore del francese, a tradurre i *Contes* e le *Histoires* di Charles Perrault. Collodi accolse con grande entusiasmo la proposta, tanto da anticipare la traduzione di *Cenerentola* sul «Fanfulla» dell'11 ottobre del 1875, certo del grande successo che avrebbero avuto i *Racconti delle fate* di Perrault. Di fatto questa anticipazione giornalistica è un vero e proprio lancio pubblicitario dell'opera, del nuovo volume di fiabe con cui la casa editrice Paggi dà il via alla nuova iniziativa editoriale rivolta ai piccoli lettori e «perfettamente in linea con il programma di politica linguistica della nuova Italia che mirava a innalzare l'interesse per la lettura e promuovere una lingua comune basata sull'uso del toscano»²³¹.

Nella traduzione²³², Collodi si prese non poche libertà, anche più di quante inizialmente non ne avesse annunciate nella prefazione. «Senza esser esperto di moderne

²²⁷ Pitré G., *Fiabe, novelle e racconti popolari siciliani*, Palermo (1875)

²²⁸ Cfr. Dedola R., *Pinocchio e Collodi*, Bruno Mondadori, 2002, pagg. 110-113.

²²⁹ Müller M., *Lettera al Dottor Giuseppe Pitré*, in "Archivio per lo studio delle tradizioni popolari" a.I, 1882, pagg. 6-7, in Dedola R., op. cit., pag. 113.

²³⁰ «Nel voltare in italiano i *I Racconti delle fate* m'ingegnai, per quanto era in me, di serbarmi fedele al testo francese. Parafrasarli a mano libera mi sarebbe parso un mezzo sacrilegio. A ogni modo, qua e là mi feci lecite alcune leggerissime varianti, sia di vocabolo, sia di andatura di periodo, sia di modi di dire: e questo ho voluto notare qui di principio, a scanso di commenti, di atti subitanei di stupefazione e di scrupoli grammaticali o di vocabolario. Peccato confessato, mezzo perdonato: e così sia». *I racconti delle fate*, traduzione di Carlo Collodi, Newton Edizioni, 1992.

²³¹ Donato G., *Come andò che un burattino nato per caso divenne un capolavoro. Pinocchio dalle pagine del "Giornale per i bambini" a libro di successo*, tesi di laurea magistrale, Facoltà di Lettere, Università statale di Milano, relatore prof. Alberto Cadioli, corretrice Lodovica Braidà, A.A. 2005-2006.

²³² Non è noto quale edizione dei *Contes* fu utilizzata da Collodi per la sua traduzione è possibile che si tratti della sterminata raccolta in 17 volumi del *Cabinet des Fées*, edita a Ginevra tra il 1785 e il 1789, oppure ancora

scienze semiologiche» sente con l'istinto del narratore che il testo da tradurre in italiano deve subire un processo di adeguamento alle esigenze dei suoi lettori, quasi una naturalizzazione in ambiente nostrano²³³. Allo stile altisonante del raffinato racconto di corte che Perrault aveva scelto, contrappose uno stile più discorsivo, più vicino al parlato «tipico della lingua italiana secondo l'uso di Firenze»²³⁴. Un ridimensionamento linguistico che nel tentativo di mantenersi fedele alla preziosità della lingua francese si avvicina alle atmosfere della Toscana granducale preunitaria²³⁵. «Collodi possedeva una buona conoscenza della lingua francese e pertanto gli eventuali sospetti sul fatto che la scelta delle novelle corrisponda a quella di Cesare Donati, uscita sempre a Firenze nel 1867 con lo stesso titolo di *I racconti delle fate*, non impongono l'obbligo dei "cattivi pensieri" circa l'ipotesi di un lavoro condotto a livello di "cucina redazionale" sulla precedente traduzione. Sono troppe infatti le peculiarità colloidale [...] a partire dagli scarti linguistici attraverso cui lo scrittore ci conduce dal mondo incantato delle fate a una quotidianità "toscana" da osteria pinocchiesca»²³⁶.

Anche la morale a chiusura della fiaba, nella versione di Collodi diventa più pratica e meno filosofica, più vicina al «saper vivere»²³⁷ ottocentesco, in qualche modo potremmo dire più borghese. Ma oltre allo stile, c'è un aspetto sostanziale che Collodi modifica nella propria traduzione: gli elementi più scabrosi e meno adatti a un uditorio di bambini e ragazzi vengono «purificati»²³⁸. L'operazione di Collodi (tanto sui racconti di Perrault, quanto sulle opere di

l'edizione parigina di Carmer del 1843. Tempesti F., *I racconti di mamma oca. Le favole di Perrault*, traduzione di Collodi C., Introduzione di Bettelheim B., nota all'edizione italiana di Tempesti F., Milano, Feltrinelli, 1979.

²³³ Cfr. Paolini P., *Collodi traduttore di Perrault*, "Studi collodiani", Atti del 1° Convegno internazionale, Pescia, 1974, Cassa di risparmio di Pistoia e Pescia, 1976, pag. 445-467.

²³⁴ Bertacchini R., *Il padre di Pinocchio. Vita e opere del Collodi*, Milano, Camunia, 1993, pag. 186.

²³⁵ Donato G., op. cit., pag. 13

²³⁶ Boero P - De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, op. cit., pag. 193-197.

²³⁷ Bertacchini R., op.cit., pag. 189.

²³⁸ Le fiabe, come tutte le invenzioni narrative trasmesse dalla tradizione orale, erano raccontate dagli adulti per intrattenere e dare consigli, non solo ai bambini. Fino all'opera dei fratelli Grimm, le fiabe non erano mai state considerate racconti esclusivamente per l'infanzia, anzi alcune tematiche e persino il linguaggio (poco consone e talvolta incomprensibile) sono la dimostrazione che il pubblico di ascoltatori e di lettori era un pubblico misto, al quale appartenevano anche gli adulti. «Che le fiabe dei Grimm e più in generale la fiaba come genere letterario siano state oggetto delle cautele pedagogiche di molti fino al nostro secolo, non deve stupire più di tanto perché come si potrà rilevare anche in altre occasioni, la storia della letteratura per l'infanzia in Italia ha spesso costruito i suoi percorsi su precauzioni, assennatezza e quant'altro serva a fare dei distinguo; esemplare a proposito dei Grimm la posizione di Giuseppe Fanciulli che se riconosce loro il merito di aver interpretato l'"anima germanica" attraverso "eterni temi" come "l'orgoglio umiliato, la malvagità invidiosa scoperta e punita, la bontà premiata dopo pene e guai", non manca di rilevare qualità negative "per il nostro gusto latino" come "l'abuso della crudeltà e della balordaggine [con] particolari tragici e ripugnanti", dalle quali bisognerà tenere lontane le giovani menti». Boero P., De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, op. cit., pag. 197.

«Nella moralité de *La Bella addormentata nel bosco*, scompare il riferimento sessuale che il termine *Hymen* creava nella versione perraultiana». Donato G., op. cit., pag. 14.

«*La Fable semble encor vouloir nous faire entendre / Que souvent de l'Hymen les agréables nœuds, / Pour être différés, n'en sont pas moins heureux, / Et qu'on ne perd rien pour attendre; / Mais le sexe avec tant d'ardeur, / Aspire à la foi conjugale, / Que je n'ai pas la force ni le cœur, De lui prêcher cette morale*». Perrault C., *La belle*

altri favolisti francesi come Madame d'Aulnoy e Madame Le Prende de Beaumont), quindi, non si limita soltanto ad italianizzare i «testi preziosi delle favoliste o la dimensione “orale” dei racconti di Perrault, ma vi introduce anche i “toni beffardi e sarcastici”, una “tendenza ironico-riduttiva” pur nella “aderenza sostanziale al testo”»²³⁹. Nasce così una nuova forma di favolismo forte dell'immortalità dei personaggi fiabeschi (eterni perché fuori da qualunque categoria spazio-temporale introdotta dalla formula «C'era una volta, in un paese lontano lontano...»), meno simbolico, sempre pedagogico ma in senso più pratico che non dopo molto tempo condurrà Collodi a scrivere il suo *Pinocchio*²⁴⁰. Questi tocchi di arguzia toscana e di spontaneità popolare, infatti, nel colorire il linguaggio un po' “inamidato” degli originali, ci restituiscono una lingua viva, comunicativa parlata, introducono in Italia i vertici della favolistica europea, e soprattutto si costituiscono come anticipazione - sia sul piano del talento linguistico sia su quello inventivo - della creazione del mondo che sarà quello del capolavoro collodiano. L'opera dei favolisti europei dischiude agli occhi di Collodi tutta una serie di elementi fantastici in sovrapposizione al quotidiano che è in linea con la visione che «il Collodi aveva dell'infanzia popolare, povera e anarchica»²⁴¹, tutti elementi che si realizzeranno compiutamente ne le *Avventure di Pinocchio*.

L'ingresso trionfale della fiaba di matrice nordeuropea nella cultura italiana, dunque, è merito di Carlo Collodi è dunque questo il punto di partenza linguistico della nostra ricerca.

La traduzione di Collodi risulta carica di toscanismi, espressioni idiomatiche e modi del parlato²⁴² nell'intento che si è sempre imposto (e continua a imporsi anche nelle più recenti riprese del genere) ai traduttori e ai raccoglitori di fiabe tradizionali: è meglio dare spazio all'aulicità letteraria per compiacere i lettori colti (e gli adulti), correndo il rischio di snaturarne

au bois dormant, in *Contes de Perrault en vers et en prose*, Paris, Editions de la Croniqué des Lettres Françaises, 1928, pp.117-18.

«Se questo racconto avesse voglia d'insegnar qualche cosa, potrebbe insegnare alle fanciulle che chi dorme non piglia pesci... né marito. La Bella addormentata nel bosco dormì cent'anni, e poi trovò lo sposo: ma il racconto forse è fatto apposta per dimostrare alle fanciulle che non sarebbe prudenza imitarne l'esempio». *I racconti di mamma Oca. Le favole di Perrault*, traduzione di Collodi C., Introduzione di Bettelheim B., nota all'edizione italiana di Tempesti F., Milano, Feltrinelli, 1979, pag. 51.

²³⁹ Cambi F., *Collodi, De Amicis, Rodari: tre immagini di infanzia*, Edizioni Dedalo, Bari, 1985, pag. 39.

²⁴⁰ Cfr. Pontiggia G., *Prefazione a I racconti delle fate* di Charles Perrault, traduzione di Carlo Collodi, Adelphi, 1976.

²⁴¹ Cambi F., *Ibidem*, pagg. 39-40.

²⁴² Le “focacce” che la mamma di *Cappuccetto Rosso* prepara per il cestino da portare alla nonna diventano “stiacciate” (l'occorrenza al plurale e 5 al singolare “stiacciata”); il lupo è “quella buona tana”; la “fata madrina” di *Cenerentola* è una “comare” (19) le fate de *La bella addormentata nel bosco* vengono date per “comari” (1); “Pollicino” è tradotto come “Puccettino”, un dotto riferimento al titolo originale *Petit Poucet* che nel finale di fiaba si rapporta con il proverbio “gli uomini non si misurano a canne”;

l'origine di matrice popolare, oppure è più opportuno lasciarle nella loro veste originale (talvolta oscura) o trovare una giusta mediazione tra le due posizioni?²⁴³.

In particolare per il mondo della fiaba, la sfida della traduttologia, supera ogni genere di confine, non si tratta esclusivamente di tradurre da una lingua a un'altra: il canale di trasmissione orale, nei secoli, si è servito dei dialetti locali, cosa che ha mostrato non poche e complesse implicazioni²⁴⁴.

E' proprio in questo ambito che va collocato il lavoro filologico intrapreso negli ultimi anni dall'editore Donzelli che ha restituito all'attenzione del grande pubblico le edizioni integrali delle storiche raccolte di fiabe dal mondo (nella collana "Fiabe e storie", dedicata proprio alla riscoperta del patrimonio fiabesco nazionale e internazionale²⁴⁵). Un'operazione delicata che è stata compiuta con criteri trasparenti e che - per esempio - con *Tutte le fiabe* la prima edizione integrale in lingua italiana dell'opera originaria compiuta dai fratelli Grimm, i due volumi de *Le fiabe del focolare*, le 156 fiabe originarie raccolte più di 200 anni fa e dunque le più vicine al sentire del popolo, le più adatte ad essere lette ad alta voce, ci restituiscono un mondo finalmente spogliato dall'edulcorato immaginario disneyano e atavicamente sanguigno.

²⁴³ «Leggendo e ancor più traducendo le fiabe di Flora Annie Steel, ho notato una peculiarità stilistica che all'inizio mi ha lasciata perplessa: da una parte una lingua semplice, ma per nulla bambinesca, ricca e precisa con espressioni arcaiche ma leggera, segno della mano di una scrittrice che domina alla perfezione la parola. Dall'altra però un'oscillazione tra verbi al tempo presente e passato per narrare la stessa azione, un continuo iniziare la frase con "e poi", "allora", "e". All'inizio ero quasi tentata di correggere queste espressioni finché non ho capito la legge interna di questa prosa: Flora segue nella sua esposizione lo stile del narratore orale». Muschio Carla, curatrice di *Fiabe tradizionali inglesi* (traduzione de *English Fairy Tales*, di Flora Annie Steel, Macmillan&Co, 1918), Stmpa Alternativa/Nuovi Equilibri, 2006.

²⁴⁴ «Rendere la narrazione nella freschezza primigenia dell'oralità dialettale o tenere tutto sul piano d'un italiano mai troppo personale e mai troppo sbiadito, che per quanto è possibile affondi le radici nel dialetto, senza sbalzi nelle espressioni "colte" e sia elastico abbastanza per accogliere e incorporare dal dialetto le immagini, i giri di frase più espressivi e inconsueti [...] Quante volte mi sono trovato di fronte a una pagina vernacola che tradurre equivale a uccidere». Calvino I., *Introduzione a Fiabe italiane*, Einaudi, 1956.

²⁴⁵ Il lavoro della casa editrice Donzelli conta: *Il pozzo delle meraviglie* di Giuseppe Pitre, la raccolta di 300 storie appartenenti allora trazione orale (la più ricca ed estesa mai apparsa in Italia) originariamente pubblicata nel 1875, frutto del lavoro non di un letterato, ma di un medico che a bordo di un calesse girò la Sicilia e trascrisse le fiabe dalla viva voce delle persone che incontrava, mantenendosi il più possibile fedele alla lingua in cui gli venivano raccontate. La traduzione di Bianca Lazzaro (2013) ha dissepolto dalla incomprensibilità e l'impenetrabilità cui il dialetto aveva consegnato l'opera, senza però cancellarne la natura popolare, conservando piuttosto la ricchezza espressiva del siciliano ottocentesco. Restando in Sicilia, con l'edizione integrale dei cinque volumi originari delle fiabe di Luigi Capuana, *Stretta la foglia, larga la via* curata da Rosaria Sardo (e illustrata da Lucia Scuderi), Donzelli ha ripercorso l'intera parabola favolista dello scrittore siciliano (dal 1881 al 1915) che considerava il bambino come un interlocutore privilegiato perché lo costringeva a cimentarsi - come da lui stesso confessato - con un "linguaggio così semplice [eppure] così efficace, così drammatico". L'operazione di Donzelli, esplicitata nella nota introduttiva, è stata quella di rimuovere la patina di opacità che nel tempo ha offuscato questi tesori una distanza, in questo caso, non dovuta al dialetto ma «fatalmente accumulatasi tra quella lingua, programmaticamente semplice e bambina e la lingua dei bambini di adesso: in quei piccoli, reiterati e diffusissimi toscanismi, in quelle raffinate ricercatezze dello stile e del lessico che, per essere allora modernissimi, ostacolano oggi un approccio diretto alla lettura. Di qui la scelta di adottare con misura un intervento sui testi mosso da due principi ispiratori: da un lato il massimo rispetto della costruzione grammaticale e sintattica, e - salvo per i casi di termini ormai palesamente desueti - del lessico di Capuana; ma dall'altro l'alleggerimento di tutti gli arcaismi che possono nascondere al lettore di oggi la brillantezza di quella trama di scrittura».

Un mondo sprigionato dalla fantasia e dalla tradizione orale, tramandato di bocca in bocca per secoli e messo per la prima volta nero su bianco dai Wilhelm e Jacob Grimm, tutto da riscoprire nella sua diversità da quello che è ormai immaginario comune²⁴⁶.

La questione esplicitata per i fratelli Grimm, non è dissimile alla ragione per cui nell'opera di recupero dedicata alla fiaba di Donzelli editore è rientrata anche l'opera di Charles Perrault: «In più di tre secoli di vita, è difficile tenere il conto delle edizioni di queste storie apparse in ogni lingua del mondo [...] A ben guardare, delle suddette centinaia di edizioni, solo un'esigua parte ha riguardato la raccolta *integrale* di Perrault [...] Come ogni autore di successo, Perrault è stato subissato dalla fama dei suoi stessi personaggi; sicché a ingrossare gli scaffali delle librerie sono stati sempre più i volumi [...] che hanno preso il titolo dal nome di quei personaggi [...]. Altrettanto spesso, le edizioni in questione hanno preso titoli più generici, *Le più belle fiabe di Perrault*, trattandosi di raccolte parziali di quelle storie; oppure *I racconti delle fate* o *I capolavori della fiaba*, che magari allineavano accanto ai testi di Perrault il meglio di altri autori fiabeschi da Madame d'Aulnoy ad Andersen, da Madame Le Prince de Beaumont i Grimm. Ma il dominio incontrastato delle creature di Perrault, a scapito della gloria del loro creatore, si rinnova di continuo nelle riscritture firmate da autori a noi contemporanei. Fior di penne, italiane e non, si sono cimentate con questi archetipi della fiaba moderna, di volta in volta ripensati e rielaborati in funzione dell'età o del gusto dei potenziali nuovi lettori, o a misura dell'intento più o meno provocatorio dei loro riscrittori. Per non dire degli illustratori il cui talento è calamitato dalla tentazione di cimentarsi con un repertorio classico lungo secoli. Conclusione, il libro «del tempo che fu» ha finito con l'accumulare coltri di polvere, al punto tale che negli ultimi anni, persino nella patria di Perrault, è diventato difficile entrare in una libreria e uscirne con una raccolta completa di Mamma l'Oca sotto il braccio, soprattutto se di recente pubblicazione e corredata da un apparato di illustrazioni degne di un caposaldo del suo genere. [...] Se un insigne letterato del Seicento non avesse messo nero su bianco quelle storie, quei personaggi a noi così familiari, nessuno oggi potrebbe leggerle, parlarne, raccontarle, riscriverle, illustrarle. Ecco perché [...] è bene rammentare che quel signore si chiamava proprio Charles Perrault, e che il suo nome ha il diritto di figurare in testa a un unico volume che tenga insieme tutte le sue immaginifiche scritture. [...] Un'edizione integrale delle fiabe, complete

²⁴⁶ Il lavoro della casa editrice Donzelli, sull'opera dei fratelli Grimm che fra il 1812 e il 1857 continuarono a selezionare, trascrivere e rielaborare materiali fiabeschi, era già cominciata nel 2012, in occasione del bicentenario della prima edizione del *Kinderhund Hausmärchen*, con la pubblicazione di *Principessa Per di topo e altre 41 fiabe da scoprire*: 42 fiabe dimenticate perché non più ripubblicate dopo quell'ormai lontano 1812.

della morale che conclude ciascuna storia [...] che in tante edizioni sono state sacrificate sull'altare di una maggiore levità e godibili dei racconti, soprattutto per i piccoli lettori»²⁴⁷.

I lettori che Charles Perrault aveva in mente, però, non erano solo bambini. E non erano neanche solo gli «smaliziati lettori che popolavano i salotti e la corte di Parigi sulla soglia del Secolo dei Lumi»²⁴⁸. Perrault, infatti, aveva in mente anche i letterati: «Pensava agli illustri colleghi, Racine in testa, con cui aveva ingaggiato il letterario duello passato alla storia con il nome di “*Querelle degli Antichi e dei Moderni*”. Un duello che lui combatteva in difesa della Modernità, con la ferrea convinzione che per realizzarla bisognasse conferire dignità letteraria ai temi e ai motivi del folklore popolare, in contrapposizione ai miti della cultura classica. Per questo aveva scritto le *Storie del tempo che fu*, nelle quali con stile manierato consoni a un'opera di lettere del suo tempo, aveva riversato gli spunti che era andato setacciando nelle storie orali tramandate da generazioni, non meno che nel repertorio di due grandi maestri italiani, come Straparola e Basile»²⁴⁹.

Ma come confrontarsi con il sapore antico e schietto della lingua delle versioni originali, questione nodale quando si parla delle traduzioni di Calvino (per quanto riguarda le trasposizioni dal dialetto) e Collodi (per quanto riguarda Perrault)? «Ogni nuova edizione comporta una nuova traduzione che, se condotta con mano sapiente, e specie se si tratta di un classico, ha il pregio di investire l'olfatto con una ventata di fresco e la virtù di stuzzicare il naso (ficcato tra le pagine) con quel lieve pizzicore che basta a ricordarci la gloriosa polvere dei secoli. Nel caso di questa nuova nuova edizione [...] quel pregio e quella virtù sono ancor più avvalorati dalla presenza di una gemma [...] *Pelle d'asino* [...] in versi. [...] cosa di cui si è quasi smarrita memoria [...] Per colpa di una “traduzione in prosa” circolata nel Settecento e che, come ci ha ricordato Italo Calvino, non fu opera di Charles Perrault. Eppure è quella versione [...] passata nel cliché e dunque a essa sono da attribuirsi le licenze [...] che a turno si sono presi schiere di traduttori più o meno inconsapevoli. Uno per tutti, il maestro Collodi [...] Nella sua versione Collodi, non meno di quanto accade in altre apparse dal Settecento in poi, proprio grazie all'ineludibile allentarsi del ritmo narrativo che comporta il passaggio dai versi alla prosa, trovava il modo di chiosare i passaggi più spinosi della storia con spiegazioni all'insegna del buon senso, se non del senso comune. *Pelle d'asino*, si sa, è una fiaba che ruota attorno al più antico dei tabù: l'incesto; facile capire perché un'edizione ottocentesca - a sua

²⁴⁷ In *Un paradosso e due buone ragioni. Nota alla prima edizione di Bianca Lazzaro*: Perrault C., *Tutte le fiabe*, traduzione di Maria Vidale, Donzelli, Roma, (2011) 2016, pagg.V-VII.

²⁴⁸ Ibidem, pag. VII.

²⁴⁹ Ibidem, pagg. VII-VIII.

volta derivata da una versione settecentesca - indulgesse volentieri nell'attribuire alla ragion di Stato (che impone la nascita di un erede) la bizzarria di un padre che vuole a ogni costo sposare sua figlia, e a "un vecchio druidi" (anziché a un gesuita) la responsabilità di avallare un così folle proposito»²⁵⁰. Nel *Post Scriptum* della traduttrice Maria Vidale, inoltre, è possibile trovare molte interessanti risposte alle questioni traduttologiche con cui è necessario fare i conti. «Per quanto possa sembrare strano, accostarsi a queste fiabe, non è stato semplice. Troppa vicinanza, troppa familiarità. Sulla pagina, specialmente in alcuni incipit, le frasi si allineavano rigide, in maniera parallattica, e per attenuarne la secchezza ero spesso tentata di ammorbidirle con complicate strategie combinatorie. Poi, però, se leggevo ad alta voce, capivo che era quello il modo giusto di raccontare una storia, e che il mio compito era di seguire Perrault nel suo narrare scarno, quasi elementare, perché la forza della fiaba, grazie alla ricchezza dell'immaginario che suscita, consiste proprio nel non aver bisogno di orpelli. Anche se questo è vero soprattutto per le fiabe a soggetto "rustico", come *Pollicino* e *Cappuccetto rosso*, perché non appena compaiono principi e principesse Perrault non resiste alla tentazione di spargere a piene mani il pulviscolo dorato della corte di Versailles, con i suoi fasti e le sue miserie. [...] Tradurre è un esercizio di rispetto [...] anche se nel tradurre il titolo de *La bella addormentata nel bosco*, ho preferito attenermi alla formula "classica" piuttosto che proporre il più filologico *La bella nel bosco addormentato*. E ancora mi sono presa qualche piccola libertà nelle *moralités* in versi che siglano ogni fiaba, soprattutto per esigenze di metriche e di rima, ma anche perché la morale piuttosto scarna del nostro probò narratore sembrava concedere qualche margine in più alla fantasia del traduttore. [...] Un discorso a parte va fatto per *Pelle d'asino*, fiaba in versi [...] dal punto di vista della narrazione, il rigore del verso costringe alla sintesi, consentendo all'azione passaggi più rapidi rispetto alla prosa, mentre nei momenti descrittivi la parola poetica può concedersi qualche piccolo tocco di lirismo che ingentilisce il racconto. [...] Mi ero ripromessa, sempre fedele alla scuola del rispetto di attenermi alla prosodia del testo originale consistente in una quasi regolare alternanza di settenari, ottonari e alessandrini. E invece [...] subito mi si è presentato naturalmente l'endecasillabo [...] inesorabile, prepotente, e il filo del testo, come dotato di vita autonoma, ha cominciato a dipanarsi secondo le sue regole. Dopo una debole resistenza, alla fine mi sono arresa. Sulla traduzione di un testo poetico, persino i traduttologi, sempre così severi, ammettono, e a volte addirittura consigliano, di abbandonare la prosodia del testo di partenza per passare a quella che appartiene alla tradizione della lingua di arrivo. [...] A complicarmi la vita, poi, c'era la rima. Sotto questo aspetto

²⁵⁰ Ibidem, pagg. VIII-IX.

l'italiano è enormemente svantaggiato rispetto a una lingua come il francese, fatta di suoni tronchi e ricchissima di omofonie»²⁵¹. La traduttrice Maria Vidale, infine, confessa alcune libertà che il suo occhio femminile le ha concesso di vedere in più rispetto all'occhio maschile di Perrault, il tutto "difendendosi" con quanto detto da Primo Levi: «Il traduttore è il solo che legga veramente un testo, che lo legga in profondità, in tutte le sue pieghe, pesando e apprezzando ogni parola e ogni immagine, o magari scoprendone i vuoti e i falsi. Quando gli riesce di trovare, o anche di inventare, la soluzione di un nodo, si sente "sicut deus", senza per questo dover reggere il carico della responsabilità che grava sulla schiena dell'autore: in questo senso le gioie e le fatiche del traduttore stanno a quelle dello scrittore creativo come quelle dei nonni stanno a quelle dei genitori»²⁵².

5.1 GLOTTODIDATTICA ATTRAVERSO LA FIABA, IN DIACRONIA E IN DIAMESIA

L'intento è adesso quello di utilizzare il materiale fin qui analizzato in un itinerario didattico che, partendo dalla traduzione di Carlo Collodi conduca verso le più recenti risorse editoriali e multimediali che abbiano come nucleo tradizionale la fiaba.

La lettura dei testi di Collodi non si presenta agevole da un lato - come già segnalato - per la forte presenza di toscanismi.

Gli studiosi che si sono confrontati con la traduzione di Collodi hanno riconosciuto che si tratta di un lavoro di grande pregio. Elena Giolitti, traduttrice delle *Fiabe Francesi* (edite da Einaudi nel 1957) sostiene che il lavoro di Collodi pur non togliendo al testo francese alcuno dei suoi pregi, presenta un Perrault «un po' toscano» e arricchito di un «gustoso umorismo»²⁵³. Infatti, il toscano di Collodi si integra in una lingua che si serve del dialetto per dare maggiore colore alle impennate umoristiche: l'uso del toscano, conferisce «una vivacità al parlato e un sottofondo umoristico che l'italiano medio non avrebbe mai potuto raggiungere»²⁵⁴ proprio come quando utilizza il toscanismo *sgonnellare* che non solo fa acquistare a tutta la scena un tratto veramente divertente, ma conferisce anche un'impronta tutta femminile a quel momento

²⁵¹ Quasi tutte le fiabe di quasi tutte le infanzie Post scriptum di Maria Vidale, in *Tutte le fiabe* di Charles Perrault, Donzelli, op. cit., pagg. 199-203.

²⁵² Levi P., *Tradurre ed essere tradotti* in Opere, vol. II, a cura di Marco Belpoliti, Torino, Einaudi 1997, pagg. 730-734.

²⁵³ Giolitti E., *Nota della traduttrice*, in *Fiabe francesi della corte del Re Sole e del secolo XVIII*, Einaudi, Torino, 1978.

²⁵⁴ Dedola R., op. cit., pag. 129.

narrativo²⁵⁵. Anche Roberto Bertacchini, affrontando lo stesso argomento, sostiene che lo scrittore sembrerebbe aver bisogno di allontanarsi dall'eleganza di Perrault per dare al racconto un sapore paesano e realistico: «Collodi [...] legge e rilegge i testi francesi, prova a godersi le immagini eleganti, gli usi e i conversare, ma ha bisogno di volgarizzare il décor di Perrault»²⁵⁶ insaporendo di «verve paesana, con un salto in avanti di tempo e luoghi nell'orizzonte regionale di certe contrade a lui note»²⁵⁷ e riducendo la dimensione della corte del Re Sole dello scrittore francese a un più vicino e concreto orizzonte regionale toscano²⁵⁸. Insomma, anche quando si applica ai testi francesi, Carlo Lorenzini non perde quel suo piglio toscano che lo porta a essere ironico e sempre pronto «con una battuta a ridurre a più domestici contorni i preziosismi della corte del Re Sole e le stesse moralità conclusive che traducono i versi francesi vengono ridotte “a una dimensione prosastica bonaria e arguta”»^{259,260}. I vistosi interventi di riscrittura compiuti da Collodi non si limitano all'uso dei toscanismi, comprese le numerose forme al diminutivo²⁶¹, ma «tende a restituire la narrazione dallo stile elegante e prezioso di Perrault ai moduli dell'affabulazione orale, ai termini di una colloquiali familiare che procede per pause d'attesa, per interrogazioni che stimolano la curiosità, per riprese e iterazioni di modi di dire, di formule magiche, si strani appellativi»²⁶² recuperando, in qualche modo l'antica macchina narrativa fiabesca, da sempre affidata al linguaggio povero e spontaneo dell'oralità popolare. Una toscanizzazione che come esito linguistico offre un italiano familiare che non dimentica l'eleganza, un italiano dove accanto alla componente arcaica e tradizionale si mostra l'emersione dei costretti propri della lingua d'uso comune, dove alle voci letterarie e arcaiche si accostano popolarismi e idiomatismi toscani, sia propri della tradizione letteraria (come *costi*, che ricorre in Dante e Boccaccio) sia dell'uso vivo anche con dialettalismi usati in funzione evocativa²⁶³.

²⁵⁵ «Ed eccole subito a sgomellare per le sale, per le camere e per le gallerie, sempre di meraviglia in meraviglia»: *Barbablù* in *I racconti delle fate voltati in italiano*, Perrault C., traduzione Collodi C., op. cit.

²⁵⁶ Bertacchini R., op. cit., pag. 192.

²⁵⁷ Ibidem, pag. 114-115.

²⁵⁸ Cfr. Dedola R., op. cit., pag. 115.

²⁵⁹ Paolini P., *Collodi traduttore di Perrault*, in *Studi collodiani*, op. cit., pagg. 445-467.

²⁶⁰ Boero P. - De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, op. cit., pag. 27.

²⁶¹ *Puccettino* (22), *ditino* (4), *lumicino* (3), *tantino* (2), *stallino* (2), *agnellino*, *quartierino*, *caprettino*, *fratellino*, *pochino*, *piedino*, *calessino*, *benino*, *piccino*, *pianino*, *adagino*, *ciuffettino*, *tavolino*, *momentino*, *ciuffettino*, *damerino*, *carino*, **appuntino**; *Stanzina* (9), *scarpina* (5), *Principessina* (3), *nonnina* (2), *Cecchina* (2), *vecchina*, *canina*, *piccina*, *finestrina*, *vitina*, *manina*, *mammina*, *bocchina*, *carina*, *chiavicina*, *porticina*; *scarpine* (4), *signorine* (3), *manine*, *modistine*; *sassolini* (4), *carini*, *occhietтини*, *festini*, *tavolini*, *fiorellini*.

²⁶² Cfr. Boero P. - De Luca C., ibidem, pag. 107.

²⁶³ ... *Ed egli fu abbastanza prudente da farle osservare, che era vestita come la mi' nonna...* in *La bella addormentata nel bosco*, in *I racconti delle fate voltati in italiano*, Perrault C., traduzione Collodi C., op. cit.

Fra i moduli dell'affabulazione orale c'è certamente da evidenziare la massiccia presenza di deittici²⁶⁴ che ribadiscono la situazione spazio temporale. Leggere, quindi, ad alta voce i testi collodiani soffermandosi proprio su quei toscanismi e quei modi di dire propri dell'uso popolare consentirebbe la costruzione di un gioco linguistico interessante per recuperare, con i piccoli ancora in fase di acquisizione del linguaggio, parole "strane" da studiare e con cui mettersi alla prova, per i più grandi un esercizio di ricerca che potrebbe poi spingersi a proseguire sugli usi del passato remoto che in assoluto è il tempo della narrazione fiabesca e che in Collodi presenta le forme *dette* (13) per *diede* (8) e *messe* (18) per *mise* (3). Un modo interessante per recuperare la regola della formazione del passato remoto.

Forse però, l'elemento di cambiamento che dal punto di vista linguistico maggiormente emerge dall'analisi comparativa in diacronia dei testi presi in considerazione, è relativo all'uso dei pronomi personali di terza persona singolare e plurale nelle forme soggetto e complemento.

Il sistema dei pronomi personali, nelle forme soggetto di terza persona singolare e plurale, è certamente uno degli argomenti più discussi per quanto riguarda il quadro dell'italiano contemporaneo. Ne *L'italiano dell'uso medio*²⁶⁵, Sabatini nell'illustrare i 35 tratti distintivi (principalmente morfosintattici) scrive «l'uso di *egli, ella, essa, essi, esse* è ritratto al parlato che possiamo dire "celebrativo" e alle scritture di tipo argomentativi e a situazionale»; *lui, lei, loro* in funzione di soggetto, invece, sempre per Sabatini «sono ormai la norma di ogni tipo di parlato, anche formale, e nelle scritture che rispecchiano atti comunicativi reali»²⁶⁶. Berruto, che invece propone l'etichetta "neostandard"²⁶⁷, includendo fra i tratti dell'italiano neostandard proprio la sostituzione dei pronomi personali tonici soggetto *tu, egli* ed *ella*, con i pronomi personali complemento, rispettivamente con *te, lui, lei*. Queste deviazioni, per come segnalato da Berruto, sono consolidate e veicolate da mezzi di comunicazione di massa (come il cinema e la televisione) che hanno un'influenza notevole. Tavoni, inoltre, ha proposto di restringere la definizione di neostandard rilevandola ai tratti diffusi anche nello scritto di media formalità (come per esempio, l'italiano scritto sui giornali)²⁶⁸. Eppure l'uso delle forme

²⁶⁴ Come per la dislocazioni a sinistra con ripresa pronominale che finge da deittico... *A ciascun sorcio che usciva fuori gli dava un colpo di bacchetta...* in *Cenerentola*

²⁶⁵ Sabatini F., *L'italiano dell'uso medio*: una realtà tra le varietà linguistiche italiane, in *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, (a cura di) von G. Holtus & E. Radtke, Tübingen, Narr, pp. 154-184.

²⁶⁶ Ibidem, pag. 159.

²⁶⁷ Berruto G., *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci, 1987, pag. 23.

²⁶⁸ Tavoni M., *Padroneggiare i registri*, in Santagata M. - Carotti L. - Casadei A. - Tavoni M., *Il filo rosso. Guida alla scrittura*, Roma-Bari, Laterza, 2006, pagg. 108-131.

Un'importante variazione terminologica che sposta la nozione di neostandard ai fenomeni che sono caratterizzati da una gradualità piuttosto notevole della loro accettabilità tra scritto e parlato. Secondo Tavoni, il termine può essere sfruttato per riferirsi ai tratti linguistici che ormai sono stati accolti nello scritto di media formalità, a

pronominali oblique in sostituzione delle forme pronominali soggetto sono attestate sin a partire dal Duecento, condannate dal Bembo, e quindi sono al centro del dibattito linguistico da quando esiste una Questione della lingua. A partire dal 1989, la grammatica di Serianni accoglie tutte le forme pronominali in modo paritetico e addirittura la *Grande grammatica di consultazione* presenta come forme principali *lui, lei, loro* e le “originarie” forme soggetto come forme alternative definendole come «pronomi rari nella lingua parlata, impiegati prevalentemente in alcune varietà della lingua scritta (scientifica, burocratica, letterari) o in varietà della lingua parlata stilisticamente alte»²⁶⁹. Ben diverso da quanto riportavano le grammatiche degli anni Cinquanta. Solo per fare un esempio, ne *La grammatica italiana*²⁷⁰ di Battaglia-Pernicone nel 1954, sosteneva la caduta in disuso di *ella* perché avvertita come una «forma letteraria un po’ solenne» a vantaggio della più comune forma *essa*, ma sottolineando anche che la forma di pronome femminile di terza persona singolare il cui uso si stava all’epoca estendendo maggiormente fosse *lei*, e ribadendo comunque la maggiore correttezza della forma *ella*. Per quanto riguardava, invece, i pronomi di terza persona maschili, gli autori mostravano che a fronte di un «uso di *lei* come soggetto più generalizzato», l’uso di *lui* e *loro* come soggetto è «contrastato». Le conclusioni vedevano comunque sconsigliare l’impiego di *lui, lei, loro* al posto di *egli, ella* e della serie di *esso*.

Nelle traduzioni di Carlo Collodi, però, antecedenti a parte di queste riflessioni sulla lingua, non stupisce di trovare le seguenti occorrenze:

egli (66); *lui* (20) 2 con funzione di soggetto; *ella* (32); *lei* (22) 4 con funzione di soggetto; *essa* (23) 20 con funzione di soggetto, 3 con funzione obliqua; *esso* (8) tutte cibo funzione di soggetto umano; *essi* 14 occorrenze, 4 con funzione di complemento indiretto; *esse* 11 occorrenze, 7 con funzione di complemento indiretto; *loro* (32) 28 con funzione obliqua (1 dativo senza preposizione a), 1 soggetto, 2 con funzione di complemento oggetto.

L’uso di *essa* con funzione di soggetto per un essere umano risulta anomala, come pure le occorrenze di *esso* con funzione di soggetto per un essere umano. Normalmente, infatti, queste forme deboli erano e sono utilizzate per referenti inanimati di tipo astratto e comunque, da un punto di vista sintattico subiscono le stesse restrizioni di *egli* ed *ella*²⁷¹. Nell’uso sintatticamente alto, tuttavia, soprattutto *essa* ha un ruolo che tende a sottrarre spazio a *ella*²⁷².

cominciare da quello giornalistico (*lui* per *egli* e *gli* per *a loro/loro*). I tratti evitati nello scritto, anche se frequenti nell’italiano realmente parlato vanno invece etichettati come substandard (*gli* per *a lei*).

²⁶⁹ Renzi L. - Salvi G. - Cardinaletti A., *Grande grammatica italiana di consultazione*, Bologna, Il Mulino, 2001, pagg. 549-551.

²⁷⁰ Battaglia S. - Pernicone V., *La grammatica italiana*, Torino, Loescher, 1954, pagg. 240-241.

²⁷¹ Salvi G. - Vanelli L., *Nuova grammatica italiana*, Bologna, Il Mulino, 2004, pagg. 192-194.

²⁷² Cfr. Renzi L., *Le tendenze dell’italiano contemporaneo. Note sul cambiamento linguistico nel breve periodo*, «Studi di Lessicografia italiana» XVII, pag. 289.

Probabilmente, la presenza massiccia delle due forme è dovuta alla storia dei suoi esiti nel territorio italiano. Secondo quanto ricostruito da Renzi, *esso* e tutto il suo paradigma, assenti nell'italiano antico, come in quello contemporaneo dalla gran parte del Nord e dalla Toscana, mentre invece è presente in parte del Centro-Sud, sarebbero prestiti colti entrati nel toscano da Roma e, attraverso il toscano scritto sarebbero poi passati all'italiano per poi scomparire sia dalla lingua viva sia dalla lingua parlata colta per non essere mai passato dall'uso colto all'uso veramente popolare²⁷³.

Nell'edizione Donzelli, traduzione di Maria Vidale, scompaiono interamente le occorrenze per *egli* ed *ella* e l'uso di *loro* si riduce sensibilmente (4). Nella maggior parte dei casi, il soggetto viene esposto con chiarezza (*il principe, il giovine, la principessa, la principessina*), ma aumentano anche sensibilmente la presenza della forma forte complemento per i pronomi personali di terza persona con funzione di soggetto. *Lui* (11), su 19 occorrenze complessive e *lei* (19) su 31 complessive. Perfettamente in linea con quanto segnalato gli studi sul tema: «nel ventennio tra gli anni 50-70, *lui* e *lei* prevalevano sull'uso di *egli* ed *ella*, sebbene questi ultimi due pronomi si presentassero comunque con percentuali ancora notevoli di impiego (rispettivamente il 39,02% e il 39,31%). A partire dal 1987, invece, se la presenza di *egli* diventa occasionale il pronome *ella*, isolato in un unico testo, è di fatto scomparso²⁷⁴. Questo è da guardarsi alla luce di quanto notato da Renzi²⁷⁵ che interpreta lo status di *ella* «ancora più debole di quello di *egli*», proclamandone una fine probabilmente «più prossima» di quando non si possa prevedere per *egli*. *Ella*, infatti, è una forma percepita come arcaica, molto più di quanto non accada per *egli* e già negli anni Sessanta il sorpasso di *lei* su *ella* si era già verificato.

Eppure, nel Lessico di Lettura di *Lessico Elementare*, la presenza di *egli* / *ella* risulta ancora piuttosto consistente (20,98%): «non si dimentichi però che il *Lessico di lettura* comprende oltre a libri di narrativa, giornalini e fumetti anche testi scolastici (libri di lettura e sussidiari) e che i libri di narrativa solo in parte sono novità; molti sono infatti ristampe o nuove edizioni di testi classici scritti in anni anteriori al periodo di riferimento in cui sono stati pubblicati, ossia il triennio 1987-1989»²⁷⁶.

²⁷³ Renzi L., *Storia di IPSE* in Herman J. - Marinetti A., *La preistoria dell'italiano*, op.cit. in Tonello S., *La lingua della letteratura per l'infanzia dagli anni Cinquanta ad oggi*, Tesi di dottorato in Scienze linguistiche, filologiche e letterarie, Università degli studi di Padova, Ciclo XXIII, pag. 117.

²⁷⁴ Cfr. Tonello S., op.cit. pag. 105-121.

²⁷⁵ Renzi L., op.cit., pagg. 279-319.

²⁷⁶ Ibidem, pag. 110.

La Tonelotto pone a confronto altri *corpora*²⁷⁷, giungendo al risultato che «relativamente all'uso dei pronomi soggetto di terza persona singolare, gli scrittori e traduttori di letteratura per l'infamia dell'ultimo ventennio si sono adeguati all'uso parlato contemporaneo in cui la concorrenza tra *egli* e *lui* che è “durata la bellezza di sei secoli” oggi è risolta “quasi completamente a favore di *lui*” (Renzi, 2008: 178)»²⁷⁸.

Ma, per completare il quadro sull'uso pronominale soggetto di *lui* e *lei* bisogna inoltre ricordare quanto affermato da Berretta che aveva sottolineato che «nelle varietà meno formali i pronomi tonici (dimostrativi inclusi) e atoni, sono più frequenti: la differenza è particolarmente netta in diamesia, fra parlato e scritto, ma è forte anche in diafasia. La cosa dipende per il parlato dal riferimento al contesto di situazione, che induce ad usare più elementi deistici e in genere dalla ricerca di enfasi, che fa emergere più pronomi personali soggetto (*io* in primo luogo) [...], più pronomi tonici (e dimostrativi) anche negli altri casi, ed anche ridondanze pronominali»²⁷⁹. E non soltanto, osservando l'evoluzione dei pronomi personali Cardinaletti propone una distinzione importante: «La sostituzione di *lui* forte a *egli* forte è cominciata nel XV secolo [...] ed è terminata: l'unico pronome personale soggetto forte di terza persona singolare dell'italiano contemporaneo è *lui*. Il processo cui stiamo assistendo in questi anni è diverso: si sta sviluppando un *lui* debole che sostituisce *egli* debole e talvolta, come abbiamo visto nelle traduzioni [...], anche il pronome debole non pronunciato (considerazioni analoghe valgono, come abbiamo visto, per i pronomi singolare femminile *lei* e plurale *loro*)»²⁸⁰.

Considerate le occorrenze già rare in Collodi e poi assenti negli altri testi analizzati, non è stato necessario guardare con maggiore attenzione i casi di *lui* e *lei* rafforzati da *anche* o *stesso/a/i*: nelle traduzioni di Collodi, infatti, ricorre solamente un *anche lui* che ha funzione di soggetto un *anch'esso* e un *anch'essa* entrambi con funzioni di soggetto, ma con i focalizzato è di regola la forma forte.

Per quanto riguarda invece i pronomi di terza persona nelle forme deboli di oggetto diretto e oggetto indiretto, (sia come forme libere sia come forme clitiche), le traduzioni di Collodi mostrano *gli* (108) in 68 occasioni con hanno funzione di pronome in posizione

²⁷⁷ I *corpora* di riferimento che la Tonelotto prende in considerazione sono il *corpus* di italiano scritto contemporaneo di Brunello (con dati ricavati da Cortelazzo, 2007: 48) e quelli di Leone e del LIP, *Lessico di Frequenza dell'italiano parlato* di De Mauro T. et alii, Milano, Etas Libri, 1993.

²⁷⁸ Ibidem, pag. 111.

²⁷⁹ Berretta M., *Morfologia*, in Sobrero A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*, Bari-Roma, Laterza, 1993, pagg.193-245, op. cit., in Tonelotto S., op. cit., pagg.111.

²⁸⁰ Cardinaletti A., *La traduzione dei pronomi: interferenza sintattica e cambiamento linguistico*, in Garzone G. - Cardinaletti A., *Lingua, mediazione linguistica e interferenza*, Milano, Franco Angeli, 2004, pagg. 129-150, op. cit., in Tonelotto S., op. cit., pagg. 112-114.

proclitica (*gli disse, gli diè...*) e in 27 nella forma enclitica (*dicendogli, gettarglisi, assottigliarglisi*); sono, inoltre, presenti 7 occorrenze del pronome che seguito dai pronomi atoni assume la forma *glie-*: *glielo* (3), *gliela* (1), *glieli* (1), *gliele* (1), e 1 con elisione della vocale finale davanti ad altra vocale *gliel'-*.

E si segnala un enclitico non incluso (*chieder gli*) e un *gli* per *li* (*Se gli avesse accomodati con una buona salsa*, in *Pollicino*). Per quanto riguarda *lo* (91) si segnalano 61 occorrenze con funzione pronominale proclitica e 30 nella forma enclitica. Per la forma *la* (141), sono presenti 93 occorrenze con funzione pronominale proclitica (*la-*) e 48 nella forma enclitica (*-la*). Si segnala 1 occorrenza *la* per *le* (*“Ella aveva due figlie che la somigliavano come due gocce d’acqua”*, in *Cenerentola*). Nulla da evidenziare, invece, per *le* (122) 96 con funzione pronominale proclitica e 26 nella forma enclitica. Per quanto riguarda, infine, la terza persona plurale la forma soggetto *essi* ricorre 10 volte con funzione soggetto e 4 con funzione di complemento indiretto, *esse* 4 volte con funzione soggetto e 7 con funzione complemento indiretto.

L’uso delle forme dative dei pronomi critici di terza persona, diminuisce nel corso del tempo. Sebbene sia un uso diffuso dell’italiano contemporaneo dell’uso medio²⁸¹, non si riscontra un uso generalizzato di *gli* per i due generi e per i due numeri e stupisce di aver trovato un frequente uso di *loro* nella forma dativale nelle edizioni delle fiabe Disney delle collane “Imparo a Leggere con topolino” (6) e negli audiolibro “Mangiacassette”, di cui si trova il dettaglio più avanti. Stupisce perché, come riportato da Tonelotto: «Esaminando i singoli generi (esclusa la saggistica) prevalgono nettamente [...] i pronomi formali, sempre con percentuali superiori al 90%. Nella narrativa, considerando solo le parti dialogate, si assiste al progressivo passaggi da *loro* a *gli* (la forma *loro* non risulta più presente a partire dai testi dialogati degli anni Settanta), ma se si considerano i testi nel loro complesso l’andamento del fenomeno è molto altalenante e si assesta negli anni Novanta con percentuali di frequenza pari al 55% per *loro* e al 45% per *gli*»²⁸² e citando Leone che nel suo studio esamina anche i dati dei pronomi soggetto, deducendo che la narrativa verso la fine del millennio è innovativa: «Con l’eccezione di *gli* parale che sul piano diacronico prevale sempre di più, ma quasi soltanto nei dialoghi i critici informali sono nettamente perdenti. Pertanto tutto sta ad indicare che gli italiani colti, nella produzione sorvegliata, nel tempo non abbiano mutato molto le proprie abitudini in relazione all’uso dei critici dative di terza persona. Non si può escludere che ciò indichi una certa tendenza alla stabilizzazione attestata sull’uso delle varianti formali o non marcate, vale

²⁸¹ Sabatini F., op. cit., pag.158.

²⁸² Tonelotto S., op.cit., pag. 136.

a dire della tradizione normativa vigente nel Novecento»²⁸³. Addirittura, sulla base di quanto studiato da Leone che nel descrivere il «sorprendente fenomeno costituito dalla notevole diminuzione nel tempo dei critici dativali»²⁸⁴, con i pronomi formali dimezzati dagli anni Quaranta agli anni Novanta e quelli informali aumentati in maniera discontinua fino al picco massimo degli anni Settanta, la Tonelotto osserva in diacronia i singoli pronomi e nota che «*gli* supera in frequenza *loro* solo nei decenni Sessanta e Settanta (in cui subisce un’impennata) e in misura minore negli anni Ottanta». Lo statuto di *loro*, del resto, mostra una certa “ambiguità strutturale”²⁸⁵ tanto da essere indicato come psudoclitico o semiclitico: si tratta dell’unica forma pronominale bisillabica, che però «partecipa alle restrizioni proprie dei clitici (non può essere focalizzato, contrastato, modificato e coordinato, non si può usare dieteticamente non può ricorrere in isolamento - contesti nei quali è obbligatorio usare la forma forte *a loro* - ha quindi un uso esclusivamente analogico e occupa sempre una posizione postverbale.

Inoltre, quella che per Tonelotto è una rarissima presenza di *gli* per *le*, nei nostri casi è una totale assenza²⁸⁶. Come pure, non sono stati trovati casi di *gli* usato al posto di *le*.

Dal 1937, anno della prima proiezione del primo lungometraggio a cartoni animati realizzato da Walt Disney, *Biancaneve e i sette nani*, l’immaginario collettivo dei bambini legato al mondo della fiaba è cambiato.

I personaggi delle fiabe classiche hanno prese le sembianze dell’immagine donata loro dai disegnatori di quello che stava già diventando un colosso della cinematografia mondiale. *La Bella addormentata nel bosco* (1952) si chiamerà per sempre Aurora, anche se questo è in realtà il nome della prima figlia che la Bella nel bosco addormentato ha partorito dopo il matrimonio con il principe che la risveglia da un sonno durato cent’anni. Nulla sanno i bambini di oggi di quella che potremmo definire una “relazione clandestina” tra il principe e la principessa, durata due anni. E non c’è più nemmeno la regina madre-orchessa che vorrebbe mangiarsi nuora e nipoti in assenza del principe divenuto ormai re. Così pure, *Cenerentola* (1966), non sarà chiamata da nessun bambino “*Culincenere*” o “*Culdicenere*” e nessuno di loro saprà mai che il nome “*Cenerentola*” è idea di una delle due sorellastre «che non era così sboccata come la maggiore» e che era «un po’ meno maligna dell’altra»²⁸⁷. E le differenze in

²⁸³ Leone F., *I pronomi personali di terza persona. L’evoluzione di un micro sistema nell’italiano di fine millennio*, Roma, Carocci, 2003, pag. 79, op. cit. in Tonelotto S., ibidem, pag. 136.

²⁸⁴ Leone F., ibidem, pag. 69.

²⁸⁵ Vanelli 1999: 115

²⁸⁶ Leone F., «La tradizione grammaticale si trasgredisce a questo riguardo non solo raramente, ma quasi soltanto nei dialoghi», ibidem, pag. 76.

²⁸⁷ I nomi *Culincenere* e *Culdicenere* sono rispettivamente appartenenti alle traduzioni di C. Collodi e di M. Vidale, come pure le due citazioni che seguono.

termini di temi, restrizioni, riassunti, edulcorazioni delle fiabe potrebbero continuare , ma preferiamo attenerci alle fiabe tratte dall'opera di Charles Perrault ed entrate a far parte dell'universo Disney.

Linguisticamente, i libri di fiabe editi dalla Walt Disney edizioni, sono da considerarsi fuori dalla norma. Analizzando i testi delle fiabe de *La bella addormentata nel bosco*²⁸⁸ e di *Cenerentola*²⁸⁹, infatti, ho potuto notare con stupore il permanere dell'uso del pronome soggetto di terza persona singolare femminile *ella* (4 occorrenze complessive) e l'assenza della forma forte complemento degli stessi pronomi (*lui, lei*) con funzione di soggetto (anche con funzione di complemento diretto e indiretto, la presenza di questi pronomi è davvero bassa: 1 occorrenza per ciascuna delle forme forti *lui/lei*, 4 occorrenze complessive per la forma libera debole di oggetto diretto *lo* - più una in posizione enclitica - 2 occorrenze per la forma debole enclitica di -la, 4 occorrenze per *le*, 3 occorrenze per la forma libera di oggetto indiretto *gli*). Questo anche perché i compilatori dei libri, hanno preferito, ad ogni ripresa necessaria del soggetto l'esplicitazione assoluta dello stesso (con *il principe, il giovine, il giovane, la principessa...*). Per quanto riguarda il pronome di terza persona plurale *loro*, anche in questo caso è da sottolineare che l'uso che ne viene fatto è esclusivamente con funzione di complemento indiretto (1 volta ne *La bella addormentata* e 5 volte in *Cenerentola*), mentre è da segnalare in *Cenerentola* l'uso di *esse* con funzione di complemento (1).

Di poco successive alle edizioni Disney prese fin qui in considerazione sono “I Mangiacassette Disney”²⁹⁰, l'audiolibro forse più diffuso dopo le *Fiabe sonore* dei Fratelli Fabbri Editori²⁹¹. Sia per *La bella addormentata nel bosco*, sia per *Cenerentola* non ci sono da segnalare particolari usi dei pronomi personali di terza persona se non il fatto che alla presenza di *egli* (2) non corrisponde alcuna occorrenza di *ella* sostituito interamente da *lei* (6 di cui 1 anche *lei*).

Inoltre, edizioni più recenti delle stesse fiabe, sempre di Walt Disney production, ma questa volta curate in Italia da Giunti, mostrano non poche differenze sia a livello tematico, sia a livello linguistico. Nella collana “I tesorini” e ne “Sogni d'oro - Le storie classiche della buona notte” l'uso del punto esclamativo, è massiccio: le tre buone fate «volavano come farfalle e

²⁸⁸ *La bella addormentata nel bosco*, A. Mondadori editore per Walt Disney Production, collana “Imparo a leggere con Topolino”, periodico diretto da Mario Gentilini, 1975.

²⁸⁹ *Cenerentola*, A. Mondadori editore per Walt Disney Production, collana “Imparo a leggere con Topolino”, periodico diretto da Mario Gentilini, 1975.

²⁹⁰ La collana era un periodico quindicinale edito negli anni Ottanta da Walt Disney Company Italia.

²⁹¹ La collana delle *Fiabe sonore* edita dai Fratelli Fabbri Editori dal 12 dicembre del 1966 al dicembre del 1970 su dischi a 45 giri e poi riecitata in altri formati fino ad oggi con la versione in cd, sono note anche come “*A mille ce n'è*” dal primo verso della canzone con cui si apriva ogni narrazione, o con il nome di *Cantafiabe* la denominazione acquisita dal narratore Silverio Pisu.

dalle loro bacchette magiche uscivano magiche scintille!»; e al momento di annunciare i doni per il battesimo, «“Ognuna di noi ti farà un dono principessina!” [...] “Io ti regalo la bellezza!” [...] “E io ti dono il canto!” [...] Così la bambina sarebbe diventata bella come una rosa appena sbocciata e avrebbe cantato melodiosamente come un uccellino!». In queste edizioni, nella collana “I capolavori” (edizione 2015, distribuzione Giunti) il cui testo è quasi interamente ricostruito dai lungometraggi animati di Walt Disney e negli altri testi dello stesso editore consultati²⁹², inoltre, si nota principalmente l’abbandono del passato remoto a favore del presente. A livello, però, di quanto analizzato ai fini di un itinerario glottodidattico sui pronomi personali di terza persona singolare e plurale, la situazione resta grosso modo invariata. L’editore continua a prediligere l’espressione inequivocabile del soggetto e nei rari casi in cui ciò non avvenga, l’uso dei pronomi è normativo.

Nel caso di Disney, infine, per comprendere e verificare quale sia l’italiano che viene veicolato, da studiare sono anche le trascrizioni dei film, probabilmente il media prediletto dai bambini e, considerata la grande capacità di calamitare l’attenzione, probabilmente anche quello maggiormente in grado di influenzare i comportamenti linguistici delle giovani generazioni²⁹³. Davide Monastra, si è proposto di verificare se l’italiano veicolato nei film di animazione della Walt Disney sia o meno normativo al livello verbale: «Il cartone animato cinematografico e poi televisivo è un prodotto culturale destinato quasi esclusivamente al pubblico dei bambini. Il canone animato, infatti, utilizza canoni espressivi tra i più alti a calamitare l’attenzione dei giovanissimi, in quanto, idealizzando figurativamente la realtà oggettiva, la avvicina alla percezione infantile, tendente al simbolico»²⁹⁴.

Il lungometraggio di *Cenerentola* (1950), *egli* (4) ed *ella* (3) ricorrono più frequentemente dei corrispettivi *lui* e *lei* con funzione di soggetto (le occorrenze sono per *lui* 3 con riferimento al principe, più 1 con riferimento a un topolino e solo 1 occorrenza per *lei*). Le stesse *lui* e *lei* non ricorrono mai con funzione di complemento. Anche *loro* ricorre (2) una

²⁹² Il testo delle edizioni Disney, sia per struttura della narrazione sia per i dialoghi, ricalca i lungometraggi animati in tutte le edizioni consultate. Per *Cenerentola*, “I classici Disney”, Walt Disney Company Italia, 1998; “Disneyana”, Walt Disney Company Italia, 1998; “I capolavori”, Walt Disney Libri, 2015; “Disneyana Oro”, Walt Disney Company Italia, 2005; “Leggi e ascolta”, Walt Disney Company Italia, 2006. Per *La bella addormentata* “I classici Disney”, Walt Disney Company Italia, 1998; “Disneyana”, Walt Disney Company Italia, 1998; “I capolavori”, Walt Disney Libri, 2015; “Sogni d’oro-Storie classiche della buonanotte”, Disney princess, Giunti 2014.

²⁹³ Un esempio potrebbe essere rappresentato dal lemma *arcolaio* che pur non essendo presente né nella traduzione di Collodi né in quella della Vidale (entrambi scelgono di utilizzare esclusivamente *fuso*), compare nei libri Disney analizzati è presente anche nel lungometraggio ed è un termine noto e di uso comune (per quanto comune possa risultare il termine *arcolaio* oggi) a chi è entrato in contatto con questi media.

²⁹⁴ Monastra D., *La lingua dei film d’animazione disneyani (1938-1997): un italiano modello?*, Laurea liv. I, relatrice chiar.ma prof.ssa Alfieri G., Università degli studi di Catania, A.A. 2006-2007.

volta con funzione soggetto e una volta con funzione di complemento. Per quanto riguarda, invece le forme deboli proclitiche ed enclitiche di oggetto diretto e indiretto dei pronomi di terza persona singolare non sono da segnalare usi particolari di *la* (6 in forma proclitica, 8 in forma enclitica di cui 1 *gliela*), *lo* (8 in forma proclitica, 10 in forma enclitica di cui 1 *glielo*), *le* (8 in forma proclitica, 3 in forma enclitica). Per quanto riguarda *gli*, invece, delle 4 occorrenze complessive solo 2 sono riferite al principe, 1 al gatto e 1 in una strana costruzione che il topolino Gas compie riferendosi alla matrigna: «*Cosa gli avrà preso*»²⁹⁵.

Ne *La bella addormentata nel bosco* (1959), si osserva solo un'occorrenza di *ella* mentre *egli* non compare affatto sostituito interamente da *lui* (2). E' invece presente la distinzione fra *essi* soggetto e *loro* complemento che ricorrono rispettivamente 1 volta. Per quanto riguarda, invece, le forme deboli e oblique dei pronomi di terza persona singolare l'unica annotazione da fare presente è l'uso di un *gli* con funzione dativale per *loro* nell'espressione *Gli si spezzerà il cuore*, con riferimento al Re e alla Regina. Per quanto riguarda gli altri pronomi, non ci sono, invece, notazioni particolari (*lei* con funzione di complemento compare 1 volta; *la*: 4 in forma libera e 5 in forma enclitica; *lo*: 3 in forma libera, 5 in forma enclitica; -*le*: 1; *li*: 1).

Della fiaba di Cenerentola, nel 2015, è stato realizzato anche un film²⁹⁶ diretto da Kenneth Branagh. Nel film, che racconta anche parte della prima infanzia della protagonista, è stato assegnato il nome Ella a Cenerentola visto che quest'ultimo è un nomignolo che le viene affibbiato dalle sorellastre a causa delle vesti sempre sporche di cenere. Dal punto di vista linguistico, il film aderisce maggiormente a quelli che sono i tratti dell'italiano neostandard. In *Cinderella* (2015), infatti, a fronte di 1 occorrenza sia per *egli* sia per *ella* (entrambi nell'introduzione narrativa) nel corso del film *lei* con inoltre un'occorrenza focalizzata *anche lei*; *lui* con funzione complemento appare 2 volte; *loro* si presenta 2 volte con funzione di soggetto e 2 volte con funzione di complemento. Per quanto riguarda invece le forme deboli dei pronomi non ci sono notazioni particolari (*lo*: 10 più 7 in forma enclitica; *la*: 6 più 6 in forma enclitica; *le*: 5; -*gli*: 2; -*li*: 2). Nonostante questo, comunque, l'uso della forma allocutiva *voi*, oltre ad alcune scelte lessicali, rende "arcaico" il linguaggio creando l'illusione creata dal *C'era una volta, tanto tempo fa, in una terra lontana lontana*.

²⁹⁵ Il topolino è ad ogni modo un personaggio che durante tutto il film costruisce retroformazioni improbabili, come quando nel cercare di evitare il gatto al consiglio di Jack "*Sii prudente!*" risponde "*certo, certo, certo! Pruderò moltissimo!*"; oppure quanto augura "*Buon compleannibo!*" a Cenerentola. Quindi, l'uso della forma al di là della quanto meno infelice costruzione grammaticale, l'uso della forma dativele maschile *gli* per *le* non è da considerarsi errore, ma volontà.

²⁹⁶ *Cinderella - Cenerentola*, di Kenneth Branagh, Walt Disney Picture, USA, 2015.

Una notazione particolare, che nasce a seguito dell'esame dei lungometraggi, quindi è a farsi proprio circa l'uso della forma allocutiva *voi* (con rispettive forme *vi*, *-vi*, *vostra*, in particolare in formule come *vostra maestà*, *vostra eccellenza*, *vostra signoria...*), come formula di cortesia rivolta principalmente ai sovrani²⁹⁷. Queste forme allocutive, consistentemente presenti in Collodi (*voi*: 38; *vi*: 42 + 2 “*e vi par egli possibile che ora, dopo tutto lo spirito che mi avete dato [...] che ora possa prendere una risoluzione che non sono stata buona a prendere per il passato?*” e “*Vi pare egli ragionevole che le persone di spirito debbano trovarsi in peggiore condizione di quelle che non ne hanno?*”, *Enrichetto dal Ciuffo*; *-vi*: 23) si riscontrano numerose anche in Vidale (*voi*: 29 + altre 19 occasioni in cui la costruzione sottintende l'allocuzione e 2 occorrenze con funzione di oggetto indiretto; *vi*: 27; *-vi*: 3; *vostro*: 7; *vostra*: 1; *vostri*: 1). L'uso allocutivo di *voi*, invece, quasi scompare nelle edizioni cartacee Disney (1 ne *La bella addormentata nel bosco*, “*Sire, vi chiedo la mano della principessa*” - 1975; mentre in *Cenerentola* “*Guardate, Maestà!*” - 1975) per scomparire del tutto nelle più recenti edizioni citate, sebbene i testi di queste ricalchino la narrazione dei lungometraggi, mentre si ripresenta proprio nei lungometraggi animati *Cenerentola* e *La bella addormentata nel bosco* e nel film *Cinderella* (2015). In *Cenerentola* il lungometraggio animato si riscontrano 5 occorrenze per *voi*: 5 di cui 1 con funzione di complemento oggetto e in altre 18 altre occasioni la costruzione sottende l'allocuzione diretta; 7 occorrenze per *vi* più 6 in forma enclitica *-vi*: 6; 1 occorrenza per *vostro* e 5 occorrenze per *vostra* in formule come *vostra maestà*, *vostra grazia*. In *La bella addormentata* (1 occorrenza per *voi* con altre 5 costruzione che sottintende l'allocuzione; 1 per la forma debole di oggetto diretto e indiretto *vi* più altre 2 nella forma enclitica *-vi*. E' questo il lungometraggio con il minor numero di occorrenze di questa tipologia. E, infine, *Cinderella* che mostra 14 occorrenze per *voi*:14 con ulteriori 28 strutture con costruzione implicita; 10 occorrenze per la forma debole di oggetto *vi* con 1 occorrenza *ve* e 8 della forma enclitica *-vi*; 1 occorrenza per *vostro*: e 9 per *vostra*, sempre in espressioni come *vostra maestà*, *vostra grazia*.

²⁹⁷ *Voi* è la forma di uso più antico, e anche la meno problematica dal punto di vista funzionale, dei tre pronomi di cortesia della lingua italiana: *voi*, *lei* per il singolare *loro* per il plurale, accanto a un indistinto *voi*). L'uso della seconda persona plurale per rivolgersi a una singola persona è ampiamente diffuso nella maggior parte delle lingue europee, fin dalle loro prime testimonianze scritte e pare trarre la propria origine dal tardo latino. Una spiegazione di tipo non paraetimologico e occasionale, ma scientificamente fondata mette in stretta relazione il *vos* con il plurale maiestatis, *nos*, ben attestato già nel latino classico e ancora oggi utilizzato negli atti ufficiali di papi e monarchi. L'italiano non si discosta quindi dalle altre lingue europee nell'uso di questo plurale al posto del singolare per denotare rispetto, senso di gerarchia, deferenza, stima, distanza, cortesia. Cfr. Belardinelli Paolo, *La Crusca per voi* (n. 35, ottobre 2007, pagg. 13-14), <http://www.accademiadellacrusca.it/en/italian-language/language-consulting/questions-answers/pronomi-cortesia>.

La continua rielaborazione delle fiabe classiche non finisce qui. Le più recenti e interessanti proposte, nel filone del revisionismo letterario, da guardare nell'ottica di un'osservazione diamesica - visto che i libri sono diventati spettacoli teatrali o ne sono stati tratti - sono certamente i volumi scritti da alla regista e drammaturga palermitana Emma Dante (e illustrati da Maria Cristina Costa) editi prima singolarmente da La Tartaruga edizioni (*Anastasia*, *Genoveffa* e *Cenerentola* e *Gli alti e bassi di Biancaneve*) cui si è aggiunta per la raccolta in un unico volume edito da Baldini&Castoldi²⁹⁸, *La bella Rosaspina addormentata*. Queste nuove stesure recuperano la meraviglia della dimensione orale (il legame col mondo del teatro è strettissimo) e quindi per apprezzarle al meglio sono da leggere ad alta voce. Emma Dante, che partendo dalle versioni dei fratelli Grimm, stravolge l'immagine delle principesse tradizionali e più in generale gli stereotipi del maschile e del femminile in maniera creativa, riscrive le favole e lavora sulla morale, perché troppe sono le versioni passate alla storia edulcorate. Cancellate le atmosfere colorate tipiche del mondo disneyano, la rilettura della drammaturga è visionaria e contemporanea, che mette al centro i temi della prevaricazione, della violenza e dell'emarginazione della società, proprio a voler ricordare che i temi al centro delle fiabe sono immortali. Solo che insieme alle atmosfere incantate che Disney ha instillato nella memoria collettiva, nella versione di Emma Dante, tutto è diverso, pragmatico: Cenerentola (che qui si chiama Angelina e rimpiange il papà che *l'annacava* chiamandola *picciridda mia*), per esempio, non perdonerà il male ricevuto, i cattivi non saranno mai eroi e non resteranno affatto impuniti, anzi, recuperando in qualche modo il finale cruento che aveva voluto Basile. Ma quello che ci interessa guardare nelle opere di Emma Dante è proprio di ambito linguistico. Dentro le mura di casa, la matrigna e le due sorellastre, tre streghe sciatte e trasandate, comunicano tra loro in un dialetto ricco di parole ed espressioni accese (probabilmente poco adatte al pubblico di bambini della fascia d'età cui facciamo riferimento), solo quando entrano in contatto con l'alta società i loro modi si fanno raffinati, la matrigna si riempie la bocca di francesismi e le due sorellastre rispettano le regole del galateo. Anche per il principe vale lo stesso: il disagio e il dolore sono espressi in dialetto, la lingua privata e della franchezza, ma anche della vergogna visto che non è possibile parlarla in pubblico. Solo Cenerentola non ha niente da nascondere e non mostra diversità fra il suo mondo interiore e quello esterno.

Anche la Biancaneve in dialetto palermitano spinge il lettore a modificare la propria prospettiva: i nani - non piccoli minatori, ma uomini che hanno perso le gambe durante un incidente sul lavoro - portano Biancaneve a conoscere e abbracciare l'umiltà, la matrigna,

²⁹⁸ Dante E., *Le principesse di Emma*, Baldini&Castoldi, 2014, pagg. 192.

invece rappresenta il pericolo di un'esaltazione del proprio io che non può che rendere malvagi e anche in questo caso la punizione è dietro l'angolo. Qui, oltre all'alternarsi tra italiano e dialetto è il linguaggio delle illustrazioni che va osservato con attenzione: tutto è sproporzionato, proprio come le cose che vedono i bambini e Biancaneve non fa altro che vedere la realtà intorno a lei alzarsi e abbassarsi, incontrando creature buone e cattive, che l'aiutano a diventare adulta. Le immagini di Maria Cristina Costa giocano con le distorsioni e le caricature e i segni particolari: dai difetti ai ghigni fino alla matrigna che consulta lo specchio magico mentre si depila le gambe con un rasoio.

Infine, Rosaspina (Maria Pina) che canta a squarciagola De André «Mentre attraversavo il London Bridge, un giorno senza sole... vidi una donna piangere d'amore, piangeva per il suo Geordie». Il suo risveglio è come una nuova nascita (che segna il passaggio dall'infanzia all'età adulta): le manca l'aria, tossisce, poi piange... Il dialogo che segue riprende quello originale dove la principessa lamenta che il principe l'abbia fatta aspettare troppo a lungo. Ma cosa sono cent'anni in confronto all'eternità? Solo che in cento anni, nel mondo sono successe davvero un'infinità di cose: la Prima e la Seconda Grande Guerra, gli anni Settanta, i Beatles, la televisione, i matrimoni gay, Facebook... e anche i principi. Il principe di cui si innamora la Rosaspina di Emma Dante è moderno, diverso e solo alla fine svelerà la sua identità e i suoi capelli azzurri.

Ma la domanda che ci si pone, davanti a queste nuove versioni è se il target sia rimasto lo stesso di sempre, i più piccoli accompagnati dagli adulti, o se piuttosto non siano solamente gli adulti, più in grado di intercettare l'ironia dell'adattamento che mette in discussione tutti gli scenari, i modelli e persino la morale (un po' come nelle operazioni di *Biancaneve bella sveglia* di Francesca Crovara illustrata da Emanuela Nava per Carthusia, *La bella addormentata è un tipo sveglia* di Annalisa Strada per Piemme che non vuole convolare a nozze con il principe... Solo che in questi casi i destinatari sono decisamente i bambini).

5.2) FONDAMENTI DI DIDATTICA

Nel grande dizionario dell'uso, ideato e diretto da Tullio De Mauro, la Didattica è definita come «ramo della pedagogia che studia i metodi di insegnamento». Quindi viene segnalata una distinzione tra “generale”, se studia i metodi validi per ogni disciplina e “speciale” se studia i metodi di insegnamento validi per «una disciplina specifica». Il Dizionario di Psicologia dell'UTET, definisce la Didattica come «settore della pedagogia che si occupa

dell'aspetto teorico della metodologia dell'insegnamento [...] Il momento della didattica segue logicamente e metodologicamente il momento teorico e precede i concreti atti educativi». La Didattica è quindi una disciplina che teorizza sui mezzi necessari per raggiungere i fini educativi e si colloca tra la Pedagogia e la prassi educativa.

Una scienza pratico-prescrittiva diretta a dare fondamento e orientamento all'azione di insegnamento che si distingue dalla pedagogia come l'insegnamento si distingue dall'educazione²⁹⁹. Una disciplina che si occupa del rapporto fra insegnamento e apprendimento, esamina le variabili che intervengono nell'insegnamento e nel corrispondente e conseguente apprendimento, studia le azioni del docente che risultano più idonee per creare le condizioni ottimali che possano facilitare l'apprendimento da parte degli alunni. In quanto scienza della comunicazione e della relazione educativa, quindi, la tensione della didattica è quella di ottenere un efficace progetto educativo attraverso strategie sui modi e metodi migliori per trasmettere in modo esatto un messaggio finalizzato all'apprendimento dell'allievo.

Fino al XX secolo imbrigliata fra Pedagogia, Psicologia e le Scienze dell'Educazione, la Didattica come disciplina autonoma affonda le proprie radici nel periodo storico in cui si sanciscono l'affermazione dei valori positivi della scienza, in contrapposizione all'oscurantismo medievale. «L'uomo per essere uomo deve essere formato»³⁰⁰ e senza il metodo l'insegnante non ha altre vie se non l'affidarsi al caso e la didattica moderna si distingue dai precedenti sistemi istruttivi proprio per la universalità del suo scopo: non più il semplice acculturamento di un individuo, ma il sistematico studio di metodi in grado di fornire un'istruzione completa e reale al maggior numero possibile di alunni. Un'ottica in base alla quale cambia anche la concezione della scuola vista oggi come un laboratorio dove sperimentare nuove forme di didattica, anche ludica, in un sistema di stimolo reciproco fra insegnante e discente, che razionalizza le «procedure di insegnamento» per «facilitare l'apprendimento»³⁰¹.

Frabboni sintetizza la questione mostrando il dualismo fra teoria e prassi del discorso educativo, delegando alla didattica la prassi, ovvero l'aspetto operativo dei processi

²⁹⁹ Titone R., *Il principio della "doppia funzionalità nella grammatica didattica"*, in Arcaini E. - Cigada S. - Rigotti E (a cura di) *Diacronia, sincronia e cultura: saggi linguistici in onore di L Heilmann*, Brescia, La Scuola, 1984, pag. 47.

³⁰⁰ Comenio, *La grande didattica*, Cap. XVI, in Opere a cura di Fattori M., Utet, Torino, 1974, pag. 166. A Comenio si deve, verso la fine del secolo XVII, la prima sistemazione organica della disciplina, intesa come organizzazione generale dei fini, dei mezzi e dei contenuti che consentono all'istruzione scolastica di costituirsi come luogo privilegiato per un insegnamento universale.

³⁰¹ Rosati L., *Didattica. Il senso e i luoghi*, Anicia, Roma, 1995, pag. 75. «La didattica ha [...] questo compito fondamentale: quello cioè di organizzare i contenuti dell'istruzione in modo che ogni soggetto possa apprendere con facilità e sicurezza ciò che è essenziale alla crescita intellettuale».

formativi³⁰². Ma la Didattica contemporanea ha superato questo ingabbiamento, attraverso l'implicazione del rapporto vivo tra (almeno) due persone coinvolte nel processo educativo³⁰³ per acquisire - grazie a strumenti di osservazione, valutazione, misurazione, narrazione, descrizione e attraverso la pluralità di metodi - nozioni e conoscenze (know what), capacità e abilità (know how), significati e valori (know why).

Al centro dell'azione didattica oggi c'è lo studente e non più la disciplina con i suoi contenuti da far assimilare. Il «sistema di insegnamento»³⁰⁴ viene posto al servizio dello studente con cui bisogna negoziare i fini dell'insegnamento e i contenuti del curriculum che «devono rispondere ai *suoi* bisogni, alle *sue* motivazioni, alle *sue* caratteristiche personali»³⁰⁵. Una rivoluzione, in realtà avviata dal pensiero di Rousseau con il suo *Emilio*³⁰⁶ dove prende posizione sulla necessità di ricorrere a una metodologia in cui il maestro ridefinisce il proprio ruolo poiché diventa in grado di motivare, stimolare la curiosità, rispettando allo stesso tempo i bisogni e i tempi del soggetto. Sarà però Dewey a gettare le vere e proprie basi per la sperimentazione delle esperienze educative in cui l'educando e la sua specifica individualità sono al centro dell'azione formativa³⁰⁷.

Il superamento dell'idea di insegnamento come somministrazione di contenuti più o meno complessi sposta l'attenzione verso il sistema di interazione-comunicazione che l'azione didattica innesca tra chi apprende e l'oggetto dell'apprendimento³⁰⁸, una relazione in cui all'insegnante «spetta il compito di scegliere le tecniche didattiche da usare, ovvero “gli strumenti subordinati a questo modello di spazio d'azione” al fine di creare nel gruppo il giusto “clima sociale possibile con l'attivazione di una classe aperta”»³⁰⁹.

L'idea, quindi, è quella di far prendere avvio all'insegnamento dalle “cose”, dagli “oggetti”, dall'esperienza, promuovendo una conoscenza che si realizzi *per inductionem et experimentum* secondo il principio *ne modus rei ante rem*. Il tutto in una concezione aperta e dinamica in cui la conoscenza non è né quantità né qualità, o meglio non soltanto, ma

³⁰² Frabboni F., *Manuale di didattica generale*, Laterza, Bari, 2000, pag. VII.

³⁰³ La didattica comprende sia l'ambito scolastico, sia l'ambito extrascolastico. Ogni situazione in cui si organizzano azioni finalizzate intenzionalmente all'apprendimento è una situazione didattica, ogni ambiente necessita di un'azione formativa, finalizzata al controllo dei cambiamenti e delle trasformazioni. Ogni momento della vita umana è toccato dall'apprendimento continuo.

³⁰⁴ Balboni P.E., *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per Italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino, pag. 12.

³⁰⁵ Ibidem, pag. 14.

³⁰⁶ Rousseau J.J., *Emilio*, Mondadori, Oscar grandi classici, 1997, con saggio di Claude Lévi-Strauss.

³⁰⁷ Ravaglioli F., *Profilo delle teorie moderne dell'educazione*, Armando editore, 1999.

³⁰⁸ Cfr. Frabboni F., op. cit., pag. 46.

³⁰⁹ Sidoti M. R., *Il museo va a scuola. Un progetto di didattica ludica per i beni culturali*, Corso di Laurea in Lettere Moderne, Dipartimento di Scienze Umanistiche - Università degli Studi di Catania, A.A. 2014-2015, pag. 7.

consapevolezza della conoscenza stessa attraverso esperienze metacognitive che rendano gli alunni consapevoli di cosa e come imparano per una scuola che sia «officina di metodo, di analisi-sistematizzazione-ricostruzione (e reinvenzione) delle conoscenze canoniche contenute nei Programmi dei vari ordini e gradi scolastici»³¹⁰.

E' il metodo induttivo (secondo cui i fatti educativi dovrebbero precedere la teoria) che avanza sul metodo deduttivo che ha a lungo dominato il mondo dell'educazione (anteponendo sempre la teoria alle esperienze e gli esempi). Il risultato pratico è, come spiega Tuffanelli, «un saper fare prima ancora che un sapere», e un continuo scambio di ruolo tra emittente e destinatario dell'intervento didattico che porta alla costruzione comune del messaggio educativo, alla costruzione della conoscenza³¹¹. E' così che il percorso didattico si trasforma in un percorso di scoperta che parte da un problema e attraverso una conversazione esplorativa in cui si selezionano e integrano le ipotesi, giunge alla soluzione del problema, alla definizione della regola, stimolando la curiosità e il pensiero creativo di chi apprende, grazie anche all'applicazione della tecnica del *problem solving*³¹².

Sulla scorta di quanto detto, consci che un discorso sulla didattica, sull'insegnamento e sull'apprendimento non può prescindere da una precisazione sul concetto di intelligenza (o meglio di intelligenze³¹³), intendiamo proporre un itinerario didattico che partendo dalla lingua

³¹⁰ Frabboni F., op. cit., pag. XI.

³¹¹ Tuffanelli L. (a cura di), *Intelligenze, emozioni e apprendimenti. le diversità nell'interazione formativa*, Trento, Erikson, 1999, pag. 30.

³¹² Cfr. Lo Duca M.G., *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma, 2004, pagg. 11-12.

³¹³ Al di là di una definizione perfetta di intelligenza, ci interessa mettere in evidenza che il concetto che ha dominato per lungo tempo gli studi sull'intelligenza - quello del quoziente intellettivo (QI) che con la misurazione delle abilità mentali metteva in relazione l'intelligenza con l'abilità di apprendere - è stato superato. I limiti dei test del QI, alla cui base stava un concetto di intelligenza intesa come abilità scolastica di tipo accademico, dal quale erano esclusi la capacità di adattamento, la comunicazione, la perseveranza, spinsero parte dei teorici del cognitivismo a elaborare un nuovo approccio, una nuova teoria delle intelligenze. Ci si concentrò sugli aspetti cognitivi. Sternberg teorizzò tre forme di intelligenza (*contestuale*, che permette l'adattamento all'ambiente; *empirica*, che si confronta con l'esperienza di fronte a nuovi compiti; *componenziale*, che racchiude gli elementi tradizionalmente inseriti nel concetto di intelligenza, ovvero la capacità di visione strategica della situazione, di esecuzione di piani e di apprendimento). Gardner, invece, ne individua sette tipi, presenti in ogni individuo, ma con combinazioni e prevalenze differenti in ciascuno. Il sistema di Gardner, denominato delle "intelligenze multiple" individua le intelligenze: *linguistica*, *logico-matematica*, *spaziale*, *musicale*, *corporeo-cinestetica*, *interpersonale* e *intrapersonale*. Cfr. Cadamuro A., *Stili cognitivi e stili di apprendimento. Da quello che pensi a come lo pensi*, Carocci, Roma, 2004, pagg. 10-15.

A queste riflessioni va accostato il pensiero di Goleman sull'intelligenza emotiva. Secondo Goleman, le emozioni sono impulsi ad agire e le emozioni primarie (la felicità, l'amore, la sorpresa, la paura, la tristezza, la collera, il disgusto) hanno un ruolo unico nella vita dell'uomo in cui operano due modalità distinte di conoscenza: quella propria della mente razionale (di cui siamo coscienti) e quella emozionale (impulsiva, talvolta illogica), la nota contrapposizione tra mente e cuore che in realtà è contrapposizione nell'uomo di due cervelli (quello razionale e quello emozionale) che se cooperano bene insieme grazie alla complementarietà tra sistema limbico e neocorteccia, tra amigdala e lobi prefrontali, sviluppano sia l'intelligenza emotiva sia le capacità intellettuali. L'intelligenza emotiva è un concetto nuovo - totalmente scollegato dalla tradizionale intelligenza scolastica - che si fonda sulla capacità di motivare se stessi e di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni, di controllare gli impulsi e rima dare la gratificazione, di modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza ci impedisca

della fiaba (e dal riconoscimento delle sue caratteristiche) conduca gli allievi attraverso l'esperienza ad acquisire le norme sull'uso dei pronomi personali e in particolare dei pronomi personali di terza persona, singolari e plurali con funzione di soggetto e oggetto diretto e indiretto, nelle forme libere e clitiche.

La didattica moderna offre agli insegnanti tutti gli strumenti necessari per valorizzare i talenti degli allievi. Per dirla con le parole di Goleman: «Il più importante contributo che la pedagogia può dare allo sviluppo di un bambino è quello di aiutarlo e di guidarlo verso un campo nel quale i suoi talenti siano più adatti, e in cui egli possa sentirsi soddisfatto e competente»³¹⁴. Una riflessione che apre le porte alla riflessione sulle connessioni che intercorrono fra gli stili cognitivi e gli stili di apprendimento.

In particolare negli ultimi vent'anni, a seguito delle ricerche condotte dalla Psicologia cognitivista, dalla Neuropsicologia, dalla Pedagogia e dal confronto avviatosi tra educatori e psicologi, l'attenzione si è focalizzata sulle modalità cognitive dei soggetti impegnati in compiti di apprendimento. E' grazie allo studio degli stili cognitivi e degli stili di apprendimento se è stato possibile porre il discente al centro del progetto educativo, stimolando anche la dovuta riflessione intorno agli stili di insegnamento, alle più adeguate metodologie e strategie didattiche e alle modalità d'approccio più indicate per le singole discipline. Quando negli anni Settanta il dibattito sulle opportunità educative si accende anche a seguito del fallimento dei programmi di educazione compensatoria e delle scuole speciali per soggetti svantaggiati, i teorici cognitivisti misero in evidenza l'esigenza di indagare i processi mentali attraverso e grazie ai quali si risolvono i problemi. La ricerca si concentrò dunque sui processi cognitivi in grado di spiegare i meccanismi di base di elaborazione dell'informazione e l'analisi elementare delle abilità, cercando anche di individuare dimensioni misurabili del comportamento, ma rifiutando comunque l'aspetto valutativo, il concetto di "livello" nelle abilità mentali.

. La definizione di intelligenza, di conseguenza, smette di essere astratta e diventa la summa di una serie di componenti connesse alle "modalità" con cui gli individui pensano. I modelli che si basano sull'attività cognitiva sono numerosi³¹⁵. Tra questi, di particolare

di pensare e ancora la capacità di essere empatici e di sperare. Cfr. Goleman D., *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Milano, R. C. S. Libri e Grandi Opere S.p.A., 1996, pagg. 22-54.

³¹⁴ Goleman D., *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Milano, R. C. S. Libri e Grandi Opere S.p.A., 1996, pag.58.

³¹⁵ Polacek (1987) fa risalire gli studi sugli stili al modello di orientamento elaborato all'inizio del secolo da Frank Parsons, noto come la *teoria dei tratti* secondo cui ogni soggetto possiede dei tratti individuali che possono essere misurati in modo scientifico. Questo modello fu superato in favore del concetto di stile cognitivo inteso come una struttura più ampia emergente tanto dalle attitudini quanto dalle dimensioni della personalità. Kogan (1971) offre una definizione di «variazione individuale nel modo di percepire, ricordare e pensare come anche nell'apprendere,

importanza è il modello di Miller (1987) che integra stili cognitivi ed elaborazione e che risulta ancora oggi il più completo e articolato esempio di classificazione degli stili cognitivi³¹⁶. Basandosi, invece sulla personalità Myers e Myers propongono la teoria dei tipi psicologici (1980) secondo cui, come per la concezione di Jung, tutte le variabili apparentemente casuali del comportamento umano, in realtà sarebbero ordinate e coerenti, poiché dipenderebbero dalle differenti modalità con cui gli individui usano la percezione e il giudizio³¹⁷. Infine, certamente

immagazzinare, trasformare e utilizzare le informazioni», cfr. Kogan N., *Educational implications of cognitive styles*, in Esser G.S. "Psychology and educational practice", Glenview, Scott & Foresman, 1971. Boscolo (1986) indica come stile cognitivo la modalità di elaborazione dell'informazione che si manifesta in compiti diversi e addirittura in settori diversi di comportamento.

Nell'ambito cognitivista, il termine "stile cognitivo" viene assunto talvolta con l'accentuazione sulle modalità di elaborazione delle informazioni di tipo conoscitivo (apprendimenti scolastici in senso stretto), altre volte allargando il concetto anche alle caratteristiche individuali di tipo socio-affettivo, emotivo, relazionale considerandolo perciò uno stile prevalente della personalità intesa in tutte le sue componenti. Messik (1984) propone una distinzione tra strategie, abilità e stili cognitivi. Di fatto, per Messik, a seconda delle situazioni da affrontare il soggetto metterebbe in atto delle strategie d'azione (più o meno consapevoli); le abilità, invece, si riferiscono a ciascuna particolare materia e sono strettamente collegate ai contenuti; gli stili cognitivi, infine si riferirebbero a differenze individuali costanti nei modi di organizzare ed elaborare le informazioni e l'esperienza, sarebbero più assimilabili a dimensioni che caratterizzano inclinazioni e disposizioni individuali che connoterebbero gli individui a livello di operazioni cognitive sul la ricerca, codificazione, memorizzazione delle informazioni, rappresentazione e ristrutturazione dei problemi (dipendenza/indipendenza del campo), modalità di formulare ipotesi (pensiero divergente/convergente), la capacità di selezionare e prendere decisioni (impulsività/riflessività).

Cfr. Antonello D., *Stili cognitivi e forme di intelligenza: lo stato attuale della ricerca*, in (a cura di) ZANCHIN M.R., *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia*, Armando Editore, Roma, 2002.

³¹⁶ «All'interno del campo della percezione Miller distingue, oltre alle operazioni di relazione parte/tutto, anche le operazioni di attenzione più o meno selettiva, definendo un'altra coppia di stili cognitivi: lo stile dipendenza/indipendenza dal campo, ovvero la capacità o incapacità del soggetto di non lasciarsi distrarre da stimoli specifici presenti nel campo. Miller ha sottolineato la relazione tra stile analitico/globale e stile dipendenza/indipendenza dal campo: gli individui più campo dipendenti tenderebbero ad affrontare la percezione in modo più globale, non cogliendo i dettagli, mentre gli individui più campo indipendenti adotterebbero una strategia analitica, possedendo la qualità di separare le cose dall'ambiente complessivo. Questa relazione risulta molto significativa nell'apprendimento. Per quanto riguarda, invece, il campo della memorizzazione Miller distingue innanzitutto i due stili cognitivi con cui gli individui tendono a rappresentare le conoscenze usando i due distinti codici mestichi visivo o verbale. Gli individui visualizzatori sono dominati da uno *stile visivo*, preferendo un codice visuo-spaziale, che comporta l'uso prevalente di immagini mentali; gli individui verbalizzatori, invece, sono dominati, da uno *stile verbale*, preferendo il codice linguistico, che li spinge a essere più attenti alle parole che ricordano meglio delle immagini. Nel processo di recupero delle informazioni, inoltre, secondo il modello di Miller, un soggetto può presentare o uno *stile convergente* che lo spinge, basandosi sulle informazioni di cui dispone tramite processi lineari a convergere verso una risposta unica e convenzionale, o uno *stile divergente* che lo spinge, partendo dai dati posseduti, a generare autonomamente e creativamente risposte flessibile e originali [...] Nell'ambito del ragionamento induttivo, si individua uno *stile cognitivo sistematico-intuitivo* che riguarda le strategie che il soggetto utilizza per pervenire all'individuazione di una regola o di un criterio di classificazione [...] questo stile è strettamente correlato allo stile utilizzato dagli individui per la soluzione del *problem solving*: lo *stile impulsivo-riflessivo*». In Sidoti M.R., cit., pagg. 20-23.

³¹⁷ Myers e Myers distinguono quattro tipi fondamentali, distinti in due opposti, che nella loro combinazione generano 16 profili differenti capaci di descrivere le diverse modalità di elaborazione dell'informazione e di comportamento degli individui. L'opposizione estroverso/introverso (riferita alle propensioni dell'individuo quando entra in contatto con gli altri); l'opposizione tra chi si fida alla sensazione (utilizzando i sensi e basandosi su informazioni concrete) e chi all'intuizione (intesa come percezione indiretta dell'inconscio); l'opposizione relativa al modo in cui gli individui usano il giudizio, tra pensiero (logica e oggettività) e sentimento (considerazioni soggettive); l'opposizione riferita all'interpretazione dell'informazione tra chi preferisce il giudizio (ovvero un approccio alla vita pianificato) e chi preferisce la percezione (ossia un approccio alla vita flessibile e spontaneo, aperto alle possibilità).

da guardare è la diversa modalità di approccio ai vari stili è offerta da Sternberg (1988) sulla base della teoria dell'*autogoverno della mente* secondo la quale in situazioni problematiche (sia di studio o lavoro, sia di vita pratica e quotidiana) gli individui si pongono secondo modalità che sono connesse a particolari strategie operative. Sternberg ritiene che l'intelligenza stia nel riuscire ad armonizzare le proprie qualità e i propri stili cognitivi³¹⁸.

Agli stili cognitivi è possibile affiancare il concetto di stile di apprendimento, una sorta di prolungamento dello stile intellettuale ma esclusivamente connesso alla tendenza di un individuo a preferire delle specifiche modalità e strategie per acquisire, ritenere e recuperare differenti tipi di conoscenza e prestazione. Non si tratta di valori assoluti, ma di un insieme di caratteristiche e fattori che entrano in gioco nel processo di apprendimento, legati non soltanto ai processi cognitivi, ma anche ad aspetti socio-affettivi e che riguardano più in generale la nostra personalità³¹⁹. E' lo psicologo americano Kolb a offrire un modello che illustra il processo base di ogni tipo di apprendimento, secondo quattro fasi che determinano il processo e che si costituiscono anche come momenti determinanti per il formarsi del proprio stile di apprendimento. Al centro del processo di apprendimento c'è l'esperienza concreta che si contrappone alla concettualizzazione astratta, mentre la conoscenza che ne deriva è il frutto dell'osservazione riflessiva e della sperimentazione attiva sull'esperienza stessa³²⁰. Diciamo quindi che gli stili di apprendimento sono caratteristici comportamenti cognitivi, affettivi e fisiologici che funzionano come indicatori relativamente stabili di come i discenti percepiscono

³¹⁸ Il modello dell'autogoverno mentale si basa sulla teoria che le forme di governo presenti nel mondo rifletterebbero esternamente il funzionamento della nostra mente. «Ciascun individuo presenta un profilo di autogoverno mentale che è il risultato di più stili che è il risultato di più stili, che egli preferisce adottare in ciascuno dei seguenti domini: funzioni, forme, livelli, sfere e propensioni. Per quanto riguarda il modo in cui preferiamo far funzionare la nostra mente, possiamo prediligere o uno *stile legislativo* o uno *stile esecutivo* o uno *stile giudiziario*. Quando, invece, organizziamo il nostro pensiero in obiettivi e priorità possiamo adottare strategie diverse che rientrano nei seguenti stili: *monarchico*, *gerarchico*, *oligarchico* e *anarchico*. Quando ci rapportiamo con questioni esterne, possiamo preferire un approccio *globale* o *analitico*; se ci relazioniamo col mondo esterno e con gli altri sveglia mo tra uno *stile interno* o *esterno*; infine, nell'affrontare problemi nuovi possiamo presentare o un *stile radicale* o uno *stile conservatore*». In Sidoti M.R., cit., pagg. 25-27.

³¹⁹ Gli elementi chiave che entrano in gioco durante il processo di apprendimento sono: il bagaglio di conoscenze ed esperienze dell'individuo (utili per il riconoscimento delle informazioni in arrivo); l'intenzionalità che precede e determina l'atto cognitivo (ovvero il desiderio di comprendere); la memorizzazione precedente (fondamentale per il riconoscimento e che risulta più stabile se intrisa di ricordi ed emozioni); la focalizzazione dell'attenzione; il sostrato emozionale; il filtro affettivo (che può ostacolare o bloccare l'apprendimento); il metodo di studio (che attiva processi metacognitivi di controllo durante l'apprendimento). Cfr. Tuffanelli L., op. cit. pag. 38-45.

³²⁰ Lo studioso ritiene tutte le fasi assolutamente necessarie perché l'apprendimento sia efficace. Tuttavia, ciascun individuo tende a preferire una fase rispetto alle altre e da qui emergono quattro stili di apprendimento che corrispondono a quattro tipi di soggetti: il tipo convergente che privilegia la concettualizzazione astratta e la sperimentazione attiva, attraverso il ragionamento ipotetico-deduttivo; il tipo divergente che privilegia l'esperienza concreta e l'osservazione riflessiva che riesce a osservare i problemi da vari punti di vista e ricerca continuamente significati; il tipo assimilatore che privilegia l'interazione tra concettualizzazione astratta e osservazione riflessiva e che si mostra abile nell'elaborazione di modelli teorici attraverso ragionamenti induttivi; il tipo accomodatore abile nell'attività di sperimentazione attiva che applica sull'esperienza concreta e che risulta pratico, flessibile, intuitivo.

l'ambiente di apprendimento, interagiscono con esso e vi reagiscono. Dal punto di vista pedagogico-didattico è utile anche distinguere quattro grandi aree di stili tra loro interagenti: le preferenze fisico-ambientali (presenza o assenza di suoni e rumori, postura...), le modalità sensoriali (visiva/visiva non verbale, uditiva e cinestetica), gli stili cognitivi³²¹ e i tratti della personalità (che incidono sulla definizione complessiva di uno stile).

La pratica didattica deve cercare di tenere conto di tutte queste differenze nelle modalità di apprendimento, per soddisfare la verità di stili cognitivi e di apprendimento sempre presente in un gruppo-classe. Centrale è quindi, la figura dell'insegnante (portatore a sua volta di uno stile di apprendimento, prima ancora che di insegnamento) che con le sue scelte contribuisce a creare una didattica varia e bilanciata. Questo, però, non significa che le scelte pedagogiche e didattiche non possano considerare la necessità di abituare gli studenti a far fronte anche a compiti che non necessariamente siano in sintonia con le loro preferenze individuali. E' così che entrano in campo le strategie di apprendimento per compensare le eventuali criticità e facilitare la gestione dei problemi.

Questo apre la strada a una didattica che sia nel contempo strategica, in quanto basata sull'attivazione di strategie specifiche nel vivo dei compiti di apprendimento, e metacognitiva in quanto strutturata sull'alternanza tra esperienza e riflessione e sullo sforzo costante di aumentare la consapevolezza individuale e del gruppo-classe, non solo di che cosa si sta imparando, ma anche di come si sta imparando.

5.3) LE SCELTE METODOLOGICHE

Il nostro itinerario didattico, quindi, prende le mosse dall'affermazioni di Noam Chomsky che nel 1968, in *Introduzione alla linguistica applicata*, affermò: «Possiamo solo

³²¹Di particolare interesse per la glottodidattica sono alcuni risultati della ricerca neuro linguistica, secondo la quale l'emisfero sinistra orificessa la fonologia, la morfologia e la sintassi; seleziona gli elementi più adatti nella costruzione del periodo e determina il significato letterale e a livello del periodo stesso; mentre l'emisfero destro controlla gli elementi prosodici come il ritmo e l'intonazione; elabora gli aspetti connotativi ed espressivi; definisce le implicazioni funzionali e determina il significato figurato e a livello di un intero enunciato. Questa visione bifocale dell'apprendimento linguistico implica un coinvolgimento integrale, cognitivo e affettivo della mente che deve essere attivata sua nello studio analitico degli aspetti formali del sistema linguistico, attraverso processi sistematici e deduttivi (emisfero sinistro), sia nello sviluppo più globale delle abilità funzionali e comunicative, attraverso processi intuitivi e induttivi (emisfero destro). Cfr. Danesi M., *Il cervello in aula. Neurolinguistica e didattica delle lingue*, Guerra Perugia, 1998, in Mariani L., "Stili e strategie nella dinamica apprendimento/insegnamento della lingua", *Lingua e nuova didattica*, Anno XXV, Numero Speciale. www.learningpaths.org/Articoli/stili_e_strategie.html

suggerire che un programma didattico sia concepito in modo da dare libero gioco a quelli principi creativi che gli essere umani utilizzano nel processo di apprendimento linguistico, e presumo nell'apprendimento di qualsiasi altra cosa. Penso che dovremmo probabilmente tentare di creare un ricco ambiente per l'euristica intuitiva che l'essere umano possiede automaticamente»³²².

Alla luce di questo e delle più recenti teorie in tema di insegnamento della grammatica a scuola, si intende attivare il processo di riflessione linguistica³²³, vale a dire quel processo cognitivo attraverso il quale lo studente scopre le regolarità della lingua con la quale viene in contatto dando priorità a un approccio induttivo, piuttosto che deduttivo. Questo processo, implica la dinamicità della riflessione linguistica, dove le regole - sotto la guida dell'insegnante che punta a promuovere l'autonomia - sono meccanismi di funzionamento della lingua e riguardano tutti gli aspetti legati alla comunicazione. In questo modo, lo studente non abbraccia solo la competenza linguistica (e quindi la grammatica tradizionale), ma anche tutti i problemi posti da varietà legate alla situazione sociale, all'area geografica, al canale usato: oggetto della riflessione linguistica infatti è il fenomeno lingua nella sua complessità, non solo la forma della lingua³²⁴.

In questi termini, l'insegnante deve costruire dei percorsi di "scoperta" grammaticale su cui condurre gli studenti e coinvolgerli nella costruzione di conoscenze, attivando capacità di base - ma trasversali a varie discipline - come l'osservazione, la classificazione, il confronto, l'ordinamento, l'inclusione, la categorizzazione e sviluppando competenze metalinguistica e metacomunicative, vale a dire la capacità di ragionare esplicitamente sulle regole e di passare dalla competenza d'uso alla competenza sull'uso. Non più quindi memorizzazione e applicazione passiva di regole, ma un processo attivo di analisi della lingua alla ricerca di regolarità e modelli. La lingua oggi si impara usandola in contesti significativi e motivanti, il più possibile autentici e non studiandone le regole. Del resto, l'approccio contrastivo, l'analisi degli errori³²⁵, l'ipotesi dell'interlingua e il modello LAD di Chomsky hanno contribuito a

³²² Chomsky N., in Corder S.P. *Introduzione alla linguistica applicata*, Bologna, Il Mulino, 1983, pag. 372.

³²³ Il concetto di "riflessione linguistica" è relativamente recente in Italia ed è presente nei Programmi scolastici ministeriali per la Scuola media dal 1979, alla fine di un lungo percorso ideologico che ha messo in crisi la tradizionale concezione della grammatica di una lingua, applicata per lunghissimo tempo all'insegnamento delle lingue. Il concetto di riflessione linguistica riabilita l'importanza della conoscenza delle regole di funzionamento e della struttura di una lingua, ma vuole al tempo stesso superare la tradizione glottodidattica che incentra sulla grammatica e sull'insegnamento esplicito delle regole morfosintattiche l'insegnamento delle lingue. A seguito di questo, negli ultimi decenni, le lingue si sono per lo più insegnate in base ai principi del comunicativismo che accentua l'importanza della dimensione funzionale della lingua.

³²⁴ Balboni P.E., *Fare educazione linguistica*, Utet, Torino, 2008.

³²⁵ Per errore si intende solitamente uno «scarto rispetto alla norma riconosciuta e codificata dalla comunità linguistica». In questo senso è facile osservare come un errore sia un indizio di una relazione complessa tra codice

dimostrare e a evidenziare che ogni parlante, a contatto con una lingua, finisce per costruirsi una propria grammatica induttiva, basata sulla creazione spontanea di ipotesi e regole sul funzionamento della lingua stessa (utilizzando strategie di semplificazione, ipergeneralizzazione, transfer, ipercorrettismo... applicando quindi ipotesi errate che, anche se dotate di logica interna, vanno corrette).

Si farà leva sul piacere della scoperta della novità, della sistematizzazione, ella sfida a risolvere un determinato problema portando gli studenti a essere attivi nel confrontarsi con la lingua per scoprirne i meccanismi interni e non “cavie” passivamente esposte alla spiegazione della regola grammaticale. A questo fine, il confronto con i pari (oltre che con l’insegnante) sarà fondamentale: le potenzialità di interazione con i compagni, in un’ottica costruttivista, può essere determinante nel percorso ideale dall’osservazione della lingua, alla formazione delle ipotesi, alla verifica della loro fondatezza, fino al riuso delle regole ipotizzate, verificate e fissate.

La metodologia sarà di tipo induttivo. Partendo dai testi selezionati, e quindi da più esempi di lingua, si tenterà di estrapolare la regola e - considerato il caso specifico dell’itinerario didattico proposto più avanti - uno schema del sistema dei pronomi italiani nelle forme libere e clitiche, con funzioni di soggetto e complemento diretto e indiretto. Il metodo induttivo si basa sulla scoperta e favorisce l’autonomia del discente che diviene protagonista del processo di acquisizione.

L’insegnante punterà alla concretezza, ricercando nei contenuti su cui si sta lavorando, la giusta mediazione tra esaustivi e funzionalità, tra completezza e operatività. Questo perché l’insegnamento della lingua e della grammatica, per lo studente deve avere una forte base funzionale: deve servirgli per scopi comunicativi ed espressivi.

Il tema grammaticale trattato verrà esplorato in tre aspetti: quello della forma (perché superare l’insegnamento tradizionale della grammatica non significa non occuparsi delle regole grammaticali, nei loro aspetti fonologici, grafemici, lessicali, morfosintattici, testuali, significa piuttosto occuparsene partendo da basi significative e utili per lo studente), quello dell’uso (all’interno dei contesti sociali e comunicativi che sono importanti da conoscere e rispettare), quello delle funzioni (perché si comunica per ottenere scopi pragmatici, perché la lingua ha una

linguistico e usi comunicativi delle strutture di tale codice da parte dei suoi utenti. Le tipologie di errore sono dunque riconducibili a diverse situazioni e funzioni d’uso. Possiamo quindi riconoscere anzitutto una differenza tra: l’errore di apprendimento (vale a dire una mancato conoscenza della regola del codice, sia a livello ortografico, morfosintattico e lessicale), l’errore di produzione (quelli che si commettono quando, anche se la regola è conosciuta non viene padroneggiata a sufficienza o non viene applicata per ininfluenza del contesto comunicativo). In ogni caso l’errore si verifica di solito in un punto di crisi del codice linguistico, ovvero laddove il sistema ortografico, morfosintattico o lessicale presenta regole che esulano dai principi base dell’analogia o dell’opposizione. In prospettiva glottodidattica, l’errore rappresenta una tappa evolutiva nella costituzione di sistemi di regole.

dimensione funzionale che va considerata e gli studenti devono essere consapevoli di cosa si esprime quando si usa una determinata forma linguistica e se ci sono altre forme che possono esprimere la stessa funzione).

In particolare, visto che nel caso del nostro itinerario i destinatari sono bambini, è importante dare uno sguardo al tema della riflessione linguistica con i piccoli. Le metodologie segnalate finora risultano ideali per i bambini che attraverso un sistema induttivo e concreto sono attivi nella scoperta della regola, attraverso la manipolazione della lingua, le attività concrete. Anche l'interazione tra pari si rivela fondamentale visto che attraverso la discussione sulle loro osservazioni sarà possibile verificare le regole in una continua attività informale di osservazione della lingua e di stimolazione al confronto. L'esercizio sarà proposto sotto forma di gioco o di problema per stimolarne le capacità di osservazione. La fissazione delle regole, quindi, avverrà attraverso degli esercizi strutturali concepiti come giochi basati principalmente sulle tecniche di combinazione e incastro, sulla caccia all'errore, sull'esplicitazione.

La decisione di lavorare sui pronomi è dovuta al fatto e il sistema pronominale è lo specchio di quelli che vengono chiamati fenomeni di ristandardizzazione, ovvero gli aspetti più eclatanti del cambiamento linguistico cui ogni lingua è esposta. Fornire a un'osservazione sociolinguistica un'analisi strutturale farà capire come e perché una lingua evolve e aiuterà a conoscere meglio e usare al meglio la propria lingua.

All'inizio, dell'itinerario sarà necessario circoscrivere l'argomento fornendo una serie di esempi (anche spiegando l'etimologia della parola come "elemento che sostituisce il nome") e introdurre il concetto di referenzialità, proprietà intima dei pronomi. Mentre durante lo svolgimento del percorso, potrebbe risultare utile far notare la distribuzione sintattica delle forme libere (o toniche) e delle forme clitiche (o atone), ma anche la distribuzione semantico-pragmatica (che mostra le forme atone utilizzate per un antecedente atteso, noto a chi parla perché già menzionato nel discorso e le forme toniche per introdurre un referente inatteso, nuovo dal punto di vista dell'organizzazione delle informazioni linguistiche). Infine, a conclusione dell'itinerario, potrebbe risultare utile e divertente per gli allievi cimentarsi con le dislocazioni e le frasi marcate in genere basate su varianti che dipendono da dimensioni linguistiche diverse (regionali, sociali, diafasiche...) per aumentare la consapevolezza d'uso e far emergere il concetto di ridondanza.

5.4) PROPOSTA DI ITINERARIO DIDATTICO MODULARE

CON DESTINATARI DIVERSI: LE FASCE 7-9 ANNI 10-11 ANNI

L'insegnamento dell'italiano si inserisce nel quadro dell'educazione linguistica con lo scopo di far acquisire all'alunno, come diritto fondamentale, l'uso del linguaggio in tutta la varietà delle sue funzioni e forme, nonché lo sviluppo delle capacità critiche nei confronti della realtà.

Alla scuola primaria, l'italiano contribuisce alla maturazione e allo sviluppo della comprensione e della produzione del parlato e dello scritto mediante l'interdipendenza dell'ascoltare, parlare, leggere e scrivere, secondo le diverse funzioni e varietà della lingua, dirette sia al dominio dei contenuti sia alla graduale acquisizione della correttezza formale. In continuità con gli apprendimenti della scuola elementare alle scuole secondaria di primo grado si continua a lavorare sul linguaggio verbale mostrandone la centralità (poiché di esso si avvalgono tutte le discipline per elaborare e comunicare i propri contenuti) e spiegando che, in relazione alla funzione dominante della lingua, esistono diversi tipi di testo. Fra questi si presenterà il testo narrativo e poi, in particolare, la fiaba.

Le finalità di questo itinerario didattico modulare sono stimolare la fantasia e l'originalità, sviluppare e accrescere il piacere della lettura, acquisire padronanza della struttura e della tipologia del testo narrativo (in particolare della fiaba), compiere operazioni di ricerca lessicale finalizzate all'acquisizione del linguaggio, del lessico e - se riconosciute - di modalità e qualità linguistiche ricorrenti nella fiaba.

I Prerequisiti sono capacità di leggere un testo, saper scrivere, saper osservare, ascoltare, concentrare la propria attenzione, memorizzare, mettere in relazione stabilendo anche rapporti di causa-effetto, ordinare nel tempo e nello spazio.

Gli obiettivi didattici e cognitivi per la fascia 7-9 anni: riconoscere il linguaggio tipico della fiaba; individuare elementi lessicali ignoti all'interno di un contesto e imparare a riutilizzarli; conoscere il vocabolario e scoprirne l'uso; individuare i personaggi e la loro funzione all'interno della fiaba, indicare il protagonista. In realtà, se ai prerequisiti sottraiamo la capacità di lettura e di scrittura, proponendo per esempio letture ad alta voce e visione di film

e la successiva produzione orale, il laboratorio è applicabile anche ai bambini della fascia 5-7 anni che sono oltretutto i destinatari primari del corpus oggetto di studio.

Gli obiettivi didattici e cognitivi per la fascia 10-11: oltre a quelli già elencati per la precedente fascia, esprimere valutazioni sui personaggi, utilizzare la struttura testuale conosciuta per produrre testi dello stesso tipo, individuare le sequenze, riordinarle e titolarle, imparare a distinguere la fabula dall'intreccio, imparare a utilizzare i pronomi personali di terza persona soggetto e complemento, utilizzare la struttura testuale conosciuta per produrre testi dello stesso tipo; sviluppare le capacità di problem solving e di pensiero laterale (come applicare la propria intuizione nella ricerca di soluzioni da applicare a soluzioni problematiche), elaborare il senso del proprio sé attraverso l'identificazione con protagonisti.

Alla scuola primaria, il lavoro si incentrerà sull'acquisizione del lessico. Il lavoro partirà dall'individuazione dei personaggi, delle azioni che vengono compiute e/o subite da questi, dal riconoscimento degli spazi dove queste azioni vengono compiute e dal tempo in cui si svolgono le vicende. Quindi, una volta preso in esame un testo (anche su eventuali richieste specifiche degli allievi) si sottolineeranno e spiegheranno le parole e le espressioni inconsuete, i modi di dire, i neologismi. Quindi, si spiegherà la funzione del vocabolario e come utilizzarlo per trovare le risposte che si stanno cercando. Infine, per accertare l'effettiva comprensione di quanto affrontato si chiederà agli allievi di produrre brevi frasi che contengano l'elemento nuovo acquisito.

Alla scuola secondaria di primo grado, invece, si lavorerà sugli elementi comuni a tutti i testi narrativi e sulla struttura del testo articolata in una situazione iniziale, cui segue la rottura dell'equilibrio iniziale, l'evoluzione della vicenda attraverso processi di miglioramento e/o peggioramento e la ricomposizione di un equilibrio che comporta la situazione finale.

Agli allievi sarà chiesto di analizzare il testo, individuando le sequenze, e di riorganizzarle distinguendo la fabula dall'intreccio.

Quindi, valutata l'opportunità di svolgere anche per questa fascia d'età il lavoro di ricerca e gioco lessicale, sarà possibile procedere con un esercizio grammaticale destinato proprio all'uso dei pronomi personali di terza persona singolare e plurale nelle loro funzioni di soggetto e oggetto (diretto e indiretto), tanto nelle loro forme forti e libere, quanto nelle loro forme deboli proclitiche ed enclitiche. Si partirà dal riconoscimento di questi elementi all'interno dei testi forniti, si riconoscerà la funzione di ciascun pronome individuato, si

spingeranno gli allievi affinché individuino eventuali usi scorretti dei pronomi. Infine (se opportuno anche lavorando in piccoli gruppi), l'ultima parte del lavoro sarà destinata alla produzione di un testo che risponda ai requisiti del testo narrativo. Gli allievi potranno inventare una nuova fiaba o reinventare quella che è stata letta, modificandone i contenuti a proprio piacimento.

CONCLUSIONI

Il presente studio si è concentrato sulle tipologie degli input linguistici forniti dalla letteratura per l'infanzia, intesa in senso tradizionale e in senso multimediale, indagandone il ruolo nella didattica e nell'apprendimento dell'italiano come prima lingua, in ambito extrascolastico. Libri per bambini e ragazzi, libri di scuola, programmi televisivi, cartoni animati e film, canzoncine, ninna nanne e filastrocche: tutti media fondamentali oltre che principali fonti di informazioni ed input per i bambini in età prescolare, soprattutto ai fini dell'acquisizione della lingua e della costruzione del linguaggio. La letteratura per l'infanzia, inoltre, si è nel tempo rivelata un punto di osservazione fondamentale per conoscere i processi sociologici attraverso i quali la società italiana ha veicolato (e continua a veicolare) i propri modelli culturali, permettendo anche di osservare che a tali modelli si sono accompagnati precisi schemi della didattica della lingua materna.

E' stato necessario entrare nel vivo del dibattito, ancora molto acceso, sulla materia a partire dall'etichetta di "Letteratura per l'infanzia", che proprio in quel "per" nasconde non solo una connotazione finalistica di tipo illuministico in risposta al problema di una sempre più allargata e diffusa alfabetizzazione, ma anche le componenti moralistico-doveristica e ideologico-esemplare di questa produzione letteraria: un contenuto valoriale che gli adulti offrono all'infanzia. Un'operazione necessaria perché le opere letterarie per l'infanzia hanno connaturata vivono sul doppio binario della narrazione e della formazione: una doppia identità che è però anche una volontà che è programmatica ed esplicita. A partire dalle fiabe della tradizione orale che chiudono il loro cerchio con la morale per arrivare a osservare, però (visto anche che nella Letteratura per l'infanzia moderna e contemporanea, questa finalità pedagogica così per come la si intendeva sul finire dell'Ottocento si sia leggermente "allentata" per lasciare spazio anche a finalità esclusivamente ludiche), l'asse educativo che il segmento editoriale per

l'infanzia e per ragazzi ha destinato alla componente linguistica, soprattutto nei termini dell'acquisizione del linguaggio.

Abbiamo definito il campo di ricerca per ammettere che tracciare i limiti della Letteratura per l'infanzia si dimostra molto complicato soprattutto per la grande prolificità di generi e contenuti, sempre più vaste ed eterogenee che si rivolgono in particolare ai “giovani adulti”. Abbiamo guardato la periodizzazione della Letteratura per l'infanzia, in relazione alla consapevolezza, alla coscienza, della sua volontà educativa e abbiamo affrontato il nodo spinoso con cui questo segmento editoriale, ancora oggi deve fare i conti: quello dell'eterno confronto con la Letteratura che per secoli ha condannato la Letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza, in quanto principalmente indirizzata a un destinatario specifico, in un ruolo subalterno a causa di pregiudizi ingiustificati e “disattenzione” da parte della critica letteraria e delle riviste specializzate.

Abbiamo osservato in particolare il periodo romantico-risorgimentale sottolineando la fortissima connessione con la questione della lingua che in epoca postunitaria si interseca con quella della Fiaba, con i grandi repertori dialettali (come quello del Pitre), con gli importanti rimaneggiamenti d'autore (come quelli di Capuana), con le grandi traduzioni (come quella di Collodi). E nel guardare la questione della lingua dei piccoli, abbiamo evidenziato le importanti riflessioni metalinguistica e metatestuali di Poggi con *La grammatica del mio Felicino* (1865) e De Amicis con il suo *Idioma gentile* (1905) e di come, negli scrittori dell'epoca postunitaria fosse forte la coscienza del delicato compito glottodidattico che veniva ricoperto dalle loro opere, in una fase storica in cui i modelli linguistici acquisivano una connotazione strettamente legata all'urgenza unitaristica. Una preoccupazione, quella linguistica, che si affiancava all'esigenza di trasferire i valori patriottici dell'Italia unita. Sul tema, abbiamo poi guardato con attenzione la lezione di Gianni Rodari alle cui scelte rivoluzionarie (sul piano dei contenuti e dei metodi) si deve l'abbandono dell'italiano sdolcinato, astratto e artificioso che la tradizione della letteratura infantile aveva imposto.

Abbiamo passato in rassegna le “forme” e i generi della Letteratura per l'infanzia, sottolineando quali in particolare si prestino all'acquisizione della lingua e allo sviluppo del linguaggio, come per esempio gli albi illustrati che, grazie alla loro particolare struttura a doppia lingua (al testo fatto di parole si affianca il testo delle illustrazioni che dominano la narrazione) favorisce l'approccio alla lettura, ma anche all'acquisizione del lessico, attraverso esercizi di memoria e tramite l'educazione delle capacità visiva e immaginativa, permettendo di riflettere e fantasticare. L'accesso a questa forma scritta, infatti, permette al bambino di esercitarsi anche

nella produzione orale, nella verbalizzazione esplicita e nell'acquisizione di strutture sintattiche nuove: una stimolazione linguistica indispensabile per favorire l'apprendimento.

Abbiamo quindi passato in rassegna gli studi e le ricerche dedicati al linguaggio e al lessico nel mondo della Letteratura per l'infanzia per l'adolescenza. Un contesto bibliografico ricco, ma datato e che dimostra ancora una volta la necessità di continuare a indagare la materia e a esplorarla analiticamente. Quindi, partendo dagli importanti dati forniti da *Lessico elementare. Dati statistici dell'italiano scritto e letto dai bambini delle scuole elementari* (1994) ci siamo interrogati sul bagaglio e sulle competenze lessicali dei bambini oggi, focalizzando la nostra attenzione sui repertori di fiabe presenti nelle proposte editoriali non solo a stampa, ma anche tra cinema e tv.

Abbiamo osservato che oggi la ricerca sulla Letteratura per l'infanzia è guidata principalmente da studiosi di formazione più pedagogica che linguistica e letteraria. Ma abbiamo anche notato quanto sia difficile tenere separati i singoli ambiti di ricerca, trovandoci ad analizzare modelli e stili di apprendimento in generale e in particolare di acquisizione del linguaggio. Quindi ci siamo mossi da *L'italiano per l'infanzia* (2006), Ricci la panoramica più importante sulla lingua della Letteratura per l'infanzia che ripercorre la storia della favolistica italiana focalizza anche da un punto di vista linguistico le tappe e gli autori più importanti in Italia. E abbiamo osservato quali siano le caratteristiche della letteratura infantile contemporanea, confermando la "tenuta grammaticale" anche di quelli che la Ricci considera gli esempi meno pretenziosi e compromessi dalle regole di mercato, come per esempio i libri della Disney.

La nostra ricognizione si è quindi spostata sugli altri media che concorrono all'educazione linguistica dei bambini italiani oggi di cui abbiamo osservato le strutture e i modelli linguistici in uso. Dalle ninna nanne e filastrocche come primo multimedia per il neonato ancora in fasce, ma fondamentale per dare avvio al processo di lallazione, alla televisione che oggi svolge a tutti gli effetti il ruolo di educatore anche linguistico (e spesso anche di una seconda lingua). Partendo da *Dall'albero Azzurro a Zelig: modelli e linguaggio della tv vista dai bambini* (2004) abbiamo osservato che l'input lessicale offerto dalla televisione non è sostanzialmente diverso da quello ricevuto dallo stesso target attraverso la letteratura per l'infanzia.

Infine, abbiamo scelto le fiabe di Perrault per guardare quali cambiamenti abbia subito la lingua offerta ai bambini dalla traduzione di Carlo Collodi a Disney oggi. E dallo studio che, in particolare si è concentrato sull'uso dei pronomi personali di terza persona singolare e plurale, con funzioni di soggetto e oggetto (diretto e indiretto) - dopo aver attentamente valutato

le più recenti prospettive e strategie didattiche, affrontate che in relazione alle diverse tipologie di intelligenze dei destinatari possibili - è emerso un itinerario glottodidattico incentrato sulla fiaba e sulla lingua della fiaba che può essere modulato per diverse fasce d'età: da quella che nello specifico è oggetto di questa ricerca, i 5-7 anni, dove il lavoro da compiere prescinde dalle capacità di lettura e scrittura, ma consente comunque di giocare col lessico; passando per i 7-9 anni, una fascia d'età dove è possibile imparare a riconoscere la struttura della fiaba e le formule linguistiche ricorrenti nel genere; per arrivare ai 10-12 anni e imparare a giocare con il sistema dei pronomi, imparando a riconoscerli, a comprenderne la funzione e l'uso.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV., L. Marconi, M. Ott, E. Pesenti, D. Ratti, M. Tavella, *Lessico Elementare. Dati statistici dell'italiano scritto e letto dai bambini delle scuole elementari*, Zanichelli, 1994.

AA.VV., (a cura di Enzo Catarsi e Flavia Bacchetti), *I Tusitala. Scrittori italiani contemporanei di letteratura giovanile*, Edizioni Del Cerro, 2006

AA.VV. (A cura di Enzo Catarsi), *La fantasia al potere: gli scrittori dei bambini tra gli ultimi due secoli*, Armando Editore, Roma 2010.

AA. VV., (a cura di Coggi C.), *Valutare la tv dei bambini. Vie alla qualità e all'uso educativo*, Franco Angeli, 2003

AA.VV. (a cura di Ascenzi Anna) *Letteratura per l'infanzia oggi*, Vita e Pensiero, 2003.

AA.VV. (a cura di Blezza Picherle S.), *Raccontare ancora. La scrittura e l'editoria per ragazzi*, Milano, Vita e Pensiero, 2007.

AA.VV., (a cura di Blezza Picherle S.), *Libri, bambini, ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*, Vita & Pensiero, Milano, 2004.

AA.VV.. *Leggere che piacere. Nati per leggere a Roma. La lettura nel nido e nella scuola dell'infanzia*, (cura e coordinamento scientifico di Maria Teresa Bellucci), Biblioteche di Roma, 2012.

AA.VV., *Nati per leggere. Una guida per genitori e futuri lettori*, Roma, Associazione Italiana Biblioteche, 2012.

AA.VV., *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Hamelin, Donzelli Editore, Roma, 2012.

AA.VV., *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, con prefazione di Antonio Faeti, Carocci, Roma, 2012.

Alfieri G., Contarino S., Motta D. "Intereferenze fraseologiche nel doppiaggio televisivo: l'italiano di E.R. e Beautiful" in A.V. Sullam Calimani *Italiano e inglese a confronto*, Cesati, 2003, pp.127.149

Alfieri G., Firrincieli F., *L'italiano televisivo degli anni Novanta. Parlato Standard e "stili" di parlato trasmesso*, in G. Marcato (a cura di) *Atti del Convegno Internazionale di Studi Sappada/Plodn 3-7 luglio 2002*, Unipress, pag. 79-91

Alinei M., *Le origini linguistiche e antropologiche della filastrocca*, Quaderni di semantica 2/09, Clueb, Bologna, 2009.

Alfonsetti G., *Il discorso bilingue*, Franco Angeli, 1992

Alfonsetti G., *La relativa non standard. Italiano popolare o italiano standard?*, Centro studi filologici e linguistici siciliani, Palermo, 2002.

Antonello D., *Stili cognitivi e forme di intelligenza: lo stato attuale della ricerca*, in (a cura di) ZANCHIN M.R., *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia*, Armando Editore, Roma, 2002.

Argilli M., *Gianni Rodari. Una Biografia*, Einaudi, Gli struzzi, Torino 1990.

Ascenzi A., *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, cit., pp. 107-115.

Banfi E, Sobrero A., *Il linguaggio giovanile degli anni Novanta. Regole invenzioni gioco*, Laterza 1992.

Balbi M., *Sotto una coperta di stelle*, Red , Milano 2003.

Balboni P.E., *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per Italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino, pag. 12.

Battaglia S. - Pernicone V., *La grammatica italiana*, Torino, Loescher, 1954.

Bernardi B., *Uomo cultura società*, Franco Angeli, Milano, 1993.

Bernardini A.M., *Pedagogia della letteratura giovanile*, Liviana, Padova, 1971.

Bertacchini R., *Il padre di Pinocchio. Vita e opere del Collodi*, Milano, Camunia, 1993.

Berretta M., *Morfologia*, in Sobrero A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*, Bari-Roma, Laterza, 1993.

Berruto G., *Prima lezione di sociolinguistica*, Carocci, 2004.

Berruto G., *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci, 1987.

Bettelheim B., *Il mondo incantato della fiaba*, Feltrinelli, Milano 1982

Bitelli G., *Piccola guida alla conoscenza della letteratura infantile*, G.B. Partiva & C., Torino, 1946.

Boero P. - De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Roma-Bari, 1995.

Boero P., *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*, Einaudi Ragazzi, Trieste, 1992.

- Bonaiuti G., *Fondamenti di didattica*, Roma, Carocci, 2007.
- Bonomi I., *I giornali e l'italiano dell'uso medio*, in "Studi di grammatica italiana", vol. XV, 1993
- Bonomi I., *La narrativa e l'italiano dell'uso medio*, in "Studi di grammatica italiana", vol. XVIII, 1996.
- Bruner J., *L'io transazionale*, in Bruner J.-Haste H. (a cura di), *Making sense*, Anicia, Roma, 1998.
- Burani C. - Barca L. - Arduino L.S., *Una base di dati sui valori di età di acquisizione, frequenza, familiarità, immaginabili, correttezza e altre variabili lessicali e sub-lessicali per 626 nomi dell'italiano*, in *Giornale di Psicologia* 4, 2001, pag. 839-854.
- Butler F. *La grande esclusa. Componenti storiche, psicologiche e culturali della letteratura infantile*, Emme, Milano, 1978.
- Cacciari, C., *Teorie della metafora: l'acquisizione, la comprensione e l'uso del linguaggio figurato*, Cortina, Milano 1991.
- Cadamuro A., *Stili cognitivi e stili di apprendimento. Da quello che pensi a come lo pensi*, Carocci, Roma, 2004.
- Caillois R., *Dalla fiaba alla fantascienza*, Theoria, Roma-Napoli 1985.
- Caldera M. - Santomauro T., *Parole in gioco. Esercizi di ludolinguistica*, La Meridiana Editrice, Molfetta, 2014.
- Califano F., *Lo specchio fantastico. Realismo e surrealismo nell'opera di Gianni Rodari*, Einaudi Ragazzi, Trieste, 1998.
- Calvino I., *Mondo scritto e mondo non scritto*, Mondadori, 2002
- Calvino I., *Sulla fiaba*, Einaudi, Torino, 1988.
- Calvino I., *Introduzione*, in *Fiabe Italiane*, vol. I, Oscar Mondadori, Milano 2002.
- Cambi F., *Letteratura per l'infanzia: per una lettura complessa della sua testualità (e della critica)* in Studi sulla formazione, 2-2012, pag. 171-175, Firenze University Press.
- Cambi F. (a cura di), *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure*, ETS, Pisa, 1999.
- Cambi F., *Collodi, De Amicis, Rodari: tre immagini di infanzia*, Edizioni Dedalo, Bari, 1985.
- Cantoia M. - Carrubba -L., Colombo B., *Apprendere con stile. Metacognizione e strategie cognitive*, Carocci Faber, Roma, 2004.
- Cardinaletti A., *La traduzione dei pronomi: interferenza sintattica e cambiamento linguistico*, in Garzone G. - Cardinaletti A., *Lingua, mediazione linguistica e interferenza*, Milano, Franco Angeli, 2004.

Caselli, Casadio, *Il primo vocabolario del bambino. Guida all'uso del questionario di Mac Arthur per la valutazione della comunicazione e del linguaggio nei primi anni di vita*, Franco Angeli editore, Milano, 1995.

Caselli M.C. - Casadio P. - Bates E., *A comparison of the transition from first words to grammar in english and italian*, Journal of child language 26.

Catarsi E. (a cura di), *Gianni Rodari e La letteratura per l'Infanzia*, Edizioni Del Cerro, Pisa, 2002.

Cera R., *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*, Franco Angeli, 2009.

Chomsky N., in Corder S.P. *Introduzione alla linguistica applicata*, Bologna, Il Mulino, 1983, pag. 372.

Clemente P., *Pinocchio e le fiabe di Perrault*, « Studi collodiani » Atti del 1° Convegno Internazionale, Pescia, 1974, cit., pp. 199-214

Collodi C., *I racconti delle fate voltati in italiano*, prima edizione 1876, Firenze, Paggi.

Collodi C., *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, Firenze, 1881: BUR, 2011

Coltro D., *La tradizione orale veneta*, in *Fiabe, scelte e tradotte da D. Coltro, presentate da G. Saviane*, Oscar Mondadori, Milano 1987.

Cusatelli G., *Ucci, Ucci. Piccolo manuale di gastronomia fiabesca*, A. Mondadori, Milano 1994.

Danesi M., *Il cervello in aula. Neurolinguistica e didattica delle lingue*, Guerra Perugia, 1998.

Dante E., *Le principesse di Emma*, Baldini&Castoldi, 2014.

De Angelis B., *L'ascolto come gioco impossibile*, Ed. Libreria Croce, Roma, 2001.

De Mauro T., *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza 1971.

De Mauro T., *Il linguaggio televisivo e la sua influenza*, in Baccaria G. *I linguaggi settoriali*, Bompiani, 1973.

De Mauro T., Mancini F., Vedovelli M., Voghera M., *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Etas Libri, Milano, 1993.

De Mauro T., *Prefazione a Gianni Rodari, Il gatto viaggiatore e altre storie*, a cura di De Luca C.-, Editori Riuniti, Roma, 1990.

De Mauro T., *L'industria della favola* (prima in *Paese Sera*) poi in *Le parole e i fatti*, Editori Riuniti, Roma.

Dedola R., *Pinocchio e Collodi*, Bruno Mondadori, 2002.

Denti R., *Gioco, paura, divertimento in Da Cenerentola a Barbie - Percorsi nella letteratura per l'infanzia*, AA. VV. a cura di Lavinia Zoffoli, Giunti, Firenze, 1996.

Diadori P., *L'italiano televisivo*, Bonacci, 1994.

Doherty B., *Storie di meraviglia* (1997), ill. J. Wijngaard, EL, Trieste 2000.

Donato G., *Come andò che un burattino nato per caso divenne un capolavoro. Pinocchio dalle pagine del "Giornale per i bambini" a libro di successo*, tesi di laurea magistrale, Facoltà di Lettere, Università statale di Milano, relatore prof. Alberto Cadioli, corretrice Lodovica Braidà, A.A. 2005-2006

Eco U., *Apocalittici e Integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Bompiani, 1965.

Eco U., *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano, 1979, pag. 10.

Faeti A., *La letteratura per l'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze, 1977.

Farné R., Gherardi V., *All'ombra di un Albero Azzurro*, Clueb, 1994

Farné R., *Buona maestra tv. La RAI e l'educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*, Carocci, 2003.

Ferreri S., *Alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma, 2005.

Finocchi L. - Gigli Marchetti A., *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, Franco Angeli editore, Milano, 2004.

Frabboni F., *Manuale di didattica generale*, Laterza, Bari, 2000.

Gandini L. - Piumini R., *Fiabe venete*, Einaudi Ragazzi, Trieste, 1999.

Genovesi G., *Educazione alla lettura*, Le Monnier, Firenze, 1977.

Giolitti E., *Nota della traduttrice*, in *Fiabe francesi della corte del Re Sole e del secolo XVIII*, Einaudi, Torino, 1978.

Goitre R. - Seritti E., *Canti per giocare*, Suvini Zerboni, Milano, 1983.

Goi S., *Il segreto delle filastrocche*, Xenia, Milano, 1991.

Goleman D., *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Milano, R. C. S. Libri e Grandi Opere S.p.A., 1996, pagg. 22-54.

Innocenti O., *La letteratura giovanile*, Laterza, Roma-Bari, 2000

Lanternari, *Giochi e divertimenti*, in Grottanelli V.L., *Ethnologica*, vol.III Milano, 1966.

Lavinio C., *La magia della fiaba tra oralità e scrittura*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

Leone F., *I pronomi personali di terza persona. L'evoluzione di un micro sistema nell'italiano di fine millennio*, Roma, Carocci, 2003.

Leydi R., *I canti popolari italiani*, Mondadori, Milano, 1973.

Levi P., *Tradurre ed essere tradotti* in Opere, vol. II, a cura di Marco Belpoliti, Torino, Einaudi 1997, pagg. 730-734.

Lo Duca M.G., *Ragionando di grammatica con giovani e giovanissimi studenti: notazioni sul paradigma verbale dell'italiano*, Atti delle giornate di "Linguistica e didattica" - Padova 25-26 febbraio 2014.

Lo Duca M.G., *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma, 2004.

Lo Duca M.G., *La grammatica nei Programmi e nelle Indicazioni per la scuola dell'obbligo dall'Unità a oggi*, in Schiavon C. - Cecchinato A., «Una brigata di voci». Studi offerti a Ivano Paccagnella per i suoi 65 anni, Padova, Clup, pagg. 443-455.

Losi S., *La televisione, buona maestra di italiano?* In "Lingua italiana d'oggi", n.II, 2005.

Lumbelli, L., (a cura di), *Pedagogia della comunicazione verbale*, Franco Angeli, Milano, 1974.

Lurie A., *Non ditelo ai grandi*, A. Mondadori, Milano 1993.

Lüthi M., *La fiaba popolare europea. Forma e natura*, Mursia, Milano 1982.

Mariani L. 1996. "Stili e strategie nella dinamica apprendimento/insegnamento della lingua", *Lingua e Nuova Didattica*, Anno XXV, Numero speciale.
www.learningpaths.org/Articoli/stili_e_strategie.html.

Mariani L., Pozzo G., *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico. Imparare a imparare, insegnare a imparare*, RCS/La Nuova Italia, Milano/Firenze, 2002.

Masini A. "L'italiano contemporaneo e la lingua dei media" in Bonomi I., Masini A., Morgana S., *La lingua italiana e i mass media*, Carocci, 2003

Marazzini C., *Le fiabe*, Carocci, Roma 2004.

Merriam A.P., *Antropologia della musica*, Sellerio, Palermo, 1983.

McLuhan M., *Gli strumenti del comunicare. Mass media e società moderna*, Net, 2002

Michnick Golinkoff R., Hirsh-Pasek K., *Il bambino impara a parlare*, Raffaello Cortina, 2001.

Monastra D., *La lingua dei film d'animazione disneyani (1938-1997): un italiano modello?*, Laurea liv. I, relatrice prof.ssa Alfieri G., Università degli studi di Catania, A.A. 2006-2007.

Murru O., *Storia dell'editoria per ragazzi in Italia tra fine '800 e primo '900*, Bibliosofica, Roma, 2009

Müller M., *Lettera al Dottor Giuseppe Pitré*, in "Archivio per lo studio delle tradizioni popolari" a.I, 1882.

Nencioni G., *Di scritto e di parlato: discorsi linguistici*, Zanichelli, 1983

Paolini P., *Collodi traduttore di Perrault*, "Studi collodiani", Atti del 1° Convegno internazionale, Pescia, 1974, Cassa di risparmio di Pistoia e Pescia, 1976.

Parisi D., *Introduzione alla psicolinguistica*, Le Monnier, Firenze, 1981

Pellegrini E., *Gian Burrasca, Pinocchio e Co. Il racconto televisivo per ragazzi (1954-1994)*, ERI-RAI, 1995

Perrault C., *I racconti delle fate voltati in italiano*, traduzione Collodi C., prima edizione 1876, Firenze, Paggi.

Persico G., *La ninna nanna + CDallegato, Dall'abbraccio materno alla psicofisiologia della relazione umana*, Edizioni Universitarie Romane, Roma, 2004.

Pesce A., "Una lingua per l'infanzia", in *Quaderni dell'Osservatorio linguistico*, vol. I, Franco Angeli, 2003.

Petrini E., *Dai temi narrativi alla letteratura giovanile*, Pàtron, Bologna 1985.

Pettino Laura Ann, *Language rhythms in baby hand movements*, Nature -International weekly journal of science, (6 september 2001).

Piccione A., *Eschilo raccontato ai ragazzi*, illustrazioni di Lucia Scuderi, Cavallotto Editore, Catania, 2014.

Piccione A., *Sofocle raccontato ai ragazzi*, illustrazioni di Lucia Scuderi, Cavallotto Editore, Catania, 2015.

Piccione A., *Euripide raccontato ai ragazzi - Medea | Fedra*, illustrazioni di Lucia Scuderi, Cavallotto Editore, Catania, 2016.

Pisanty V., *Leggere la fiaba*, Bompiani, Milano 1993.

Pitré G., *Fiabe, novelle e racconti popolari siciliani*, Palermo (1875), *Fuabe, novelle e racconti popolari siciliani*, Donzelli editore, 2013.

Pitzorno B., *Storia delle mie storie. Miti forme, idee della letteratura per ragazzi*, Nuova Pratiche Editrice, 2002.

Pitzorno B., *Scrivere di e per bambini*, in M.T. Serafini, *Come si scrive un romanzo*, Bompiani 1996.

- Pontecorvo C.-Tonucci F.- Saffiotti S., (a cura di), *Le ninne nanne italiane*, Einaudi, Torino, 1994.
- Pontiggia G., *Prefazione a I racconti delle fate* di Charles Perrault, traduzione di Carlo Collodi, Adelphi, 1976
- Popper K.R., Condry J, *Cattiva maestra televisione*, Reset, 1996.
- Propp V., *Morfologia della fiaba. Le radici storiche dei racconti di magia*, Newton Compton, Roma, 1992
- Quarzo G., *Pensare bambino scrivere adulto*, in Liber n.22. (1994).
- Ravaglioli F., *Profilo delle teorie moderne dell'educazione*, Armando editore, 1999.
- Renzi L. - Salvi G. - Cardinaletti A., *Grande grammatica italiana di consultazione*, Bologna, Il Mulino, 2001.
- Renzi L., *Storia di IPSE* in Herman J. - Marinetti A., *La preistoria dell'italiano*, Atti della tavola rotonda di Linguistica Storica (Università Ca' Foscari di Venezia 11-13 giugno 1998) Tübingen, Niemeyer, pagg. 181-203.
- Renzi L., *Le tendenze dell'italiano contemporaneo. Note sul cambiamento linguistico nel breve periodo*, «Studi di Lessicografia italiana» XVII
- Ricci L., *Italiano per l'infanzia*, in *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano* a cura di P. Trifone, Carocci, 2009
- Robertson I., *Sociologia*, Zanichelli, Bologna, 1984.
- Rodari G., *La grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino, 1973.
- Rodari G., *I cinque libri. Storie fantastiche, favole, filastrocche*, ill. da B. Munari, con una nota di P. Boero, Einaudi, Torino, 1993.
- Rodari G., *La grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1973.
- Rodari G., *Scuola di fantasia*, a cura di De Luca C., Editori Riuniti, Roma, 1992.
- Rodari, G., *Parole per giocare*, Manzuoli, Firenze, 1979.
- Rodari G., *C'era due volte il Leone Lamberto*, Einaudi Ragazzi, 1978.
- Rodari G., *Il pianeta degli alberi di Natale*, Einaudi Ragazzi, 2008.
- Rosati L., *Didattica. Il senso e i luoghi*, Anicia, Roma, 1995, pag. 75.
- Roveda A., *Daula daulagna. Filastrocche e cantilene infantili dell'alta valle dell'Orba con varianti d'area ligure e piemontese*, Quaderni di Semantica XXXI, 2, Clueb, Bologna, 2010.

Sabatini F., *L'“italiano dell'uso medio”: una realtà tra le varietà linguistiche italiane*, in *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, (a cura di) von G. Holtus & E. Radtke, Tübingen, Narr, pp. 154-184.

Saffioti T., *Le ninna nanne italiane*, Einaudi, Torino, 1994.

Salvi G. - Vanelli L., *Nuova grammatica italiana*, Bologna, Il Mulino, 2004.

Sani R., *Una scuola per fare gli italiani. Istruzione, educazione popolare e costruzione dell'identità nazionale dopo l'Unità*, Atti del convegno promosso da Comune e dalla Provincia di Fermo (Fermo, 16 dicembre 2011) in collaborazione con il «Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia» dell'Università degli studi di Macerata e con l'«Istituto per la storia del Movimento di Liberazione per le Marche – Istituto di Storia contemporanea» di Fermo.

Sardo R. Centorrino M., Caviezel G., *Dall'Albero Azzurro a Zelig: modelli e linguaggi della tv vista dai bambini*, Rubbettino, 2004.

Sardo R. e Centorrino M., *Dall'antenna alla parabola: modelli di ricezione e fruizione della tv dei ragazzi oggi*, Bonanno Editore, 2007.

Sardo R., *Il dialetto nascosto nelle fiabe di Capuana, fra istanze normative e istanze mimetiche*, in *Il dialetto nel tempo e nella storia* (a cura di Gianna Marcato), Clueb, Padova, 2016, pagg. 497-506.

Sardo R., *Educazione linguistica e Risorgimento: la narrativa per ragazzi di Capuana*, in «Annali della Fondazione Verga» - 3 nuova serie - *L'Unità d'Italia nella rappresentazione dei veristi* - Atti del Convegno internazionale di studi (Catania 13-16 dicembre 2010).

Sardo R., *Sottocorpus C. Letteratura per l'infanzia e per la scuola: italiana e tradotta* in Alfieri G.- Alfonsetti G. – Sardo R., *Il Corpus dell'Unità di Catania: paraletteratura e divulgazione, galatei e libri per ragazzi*, in *L'italiano elettronico. Vocabolari, corpora, archivi testuali e sonori*, Accademia della Crusca, Atti (a cura di Claudio Marazzini e Ludovica Maconi) Firenze 6-8 novembre 2014, 2016.

Scuderi L. *Tutte le pance del mondo*, Donzelli editore, 2016.

Sidoti M. R., *Il museo va a scuola. Un progetto di didattica ludica per i beni culturali*, Corso di Laurea in Lettere Moderne, Dipartimento di Scienze Umanistiche - Università degli Studi di Catania, A.A. 2014-2015.

Simone R., *Le “Tesi” per il 2000*, in *Italiano e Oltre supplemento al n.5*, 2001

Simone R. *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, 2000

Simone R., *I Mass media e il comportamento linguistico degli italiani*, in V. Lo Cascio, *L'italiano in America Latina*, Le Monnier, 1987.

Simone R., *Fondamenti di linguistica*, Laterza Bari, 1992

Solinas Donghi B., *La fiaba come racconto*, Marsilio, Venezia 1976.

Tavoni M., *Padroneggiare i registri*, in Santagata M.-Carotti L.-Casadei A.-Tavoni M., *Il filo rosso. Guida alla scrittura*, Roma-Bari, Laterza, 2006.

Tavoni M., *Caratteristiche dell'italiano contemporaneo e insegnamento della scrittura*, in (a cura di) Bruni F. - Raso T., *Manuale dell'italiano professionale. Teoria e didattica*, Bologna, Zanichelli pag. 139-172.

Tolkien J. R. R., *Albero e foglia*, Rusconi, Milano 1976.

Tonellotto S., *La lingua della letteratura per l'infanzia dagli anni Cinquanta ad oggi*, Tesi di dottorato in Scienze linguistiche, filologiche e letterarie, Università degli studi di Padova, Ciclo XXIII.

Thompson S., *La fiaba nella tradizione popolare*, Il Saggiatore, Milano 1967.

Titone R., *Il principio della "doppia funzionalità nella grammatica didattica*, in Arcaini E. - Cigada S. - Rigotti E (a cura di) *Diacronia, sincronia e cultura: saggi linguistici in onore di L. Heilmann*, Brescia, La Scuola, 1984.

Tronci F., *Letteratura senza tempo. Forme e modi per l'educazione dell'immaginario infantile*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.

Tuffanelli L. (a cura di), *Intelligenze, emozioni e apprendimenti. le diversità nell'interazione formativa*, Trento, Erikson, 1999, pag. 30.

Valentino Merletti R., Tognolini B., *Leggimi Forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*, Milano, Salani, 2006.

Valentino Merletti R., *Libri per ragazzi: come valutarli?*, Milano, Mondadori, 1999.

Vaelli L. "Egli", "ella"... vs. "lui", "lei"...: *una concorrenza che viene da lontano*, in a cura di Marcato G., *Italiano. Strana lingua?*, Atti del convegno Internazionale di Studi (Sappada /Plodn 3-7 luglio 2002) Padova, UNipress, 2003, pagg. 59-70.

Vidale M., *Quasi tutte le fiabe di quasi tutte le infanzie - Post scriptum*, in *Tutte le fiabe* di Charles Perrault, Donzelli, 2015.

Watzlawick P.-Beavin H. J.-Jackson D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1971.

Ziliotto D., *La rivolta del bambino di plastica. Libri e collane per insegnare ai bambini a difendersi dai genitori*, in (a cura di) Blezza Picherle S., *Raccontare ancora. La scrittura e l'editoria per ragazzi*, 2007.

Zipes J., *Oltre il giardino. L'inquietante successo della letteratura per l'infanzia da Pinocchio a Harry Potter*, Milano, Mondadori, 2002.

Zuccheromaglio C., *Alfabetizzazione e sviluppo cognitivo*, in *Rassegna di Psicologia*, n°3, 1984.

Cenerentola, A. Mondadori editore per Walt Disney Production, collana “Imparo a leggere con Topolino”, periodico diretto da Mario Gentilini, 1975. “I classici Disney”, Walt Disney Company Italia, 1998; “Disneyana”, Walt Disney Company Italia, 1998; “I capolavori”, Walt Disney Libri, 2015; “Disneyana Oro”, Walt Disney Company Italia, 2005; “Leggi e ascolta”, Walt Disney Company Italia, 2006

La bella addormentata nel bosco, A. Mondadori editore per Walt Disney Production, collana “Imparo a leggere con Topolino”, periodico diretto da Mario Gentilini, 1975. “I classici Disney”, Walt Disney Company Italia, 1998; “Disneyana”, Walt Disney Company Italia, 1998; “I capolavori”, Walt Disney Libri, 2015; “Sogni d’oro-Storie classiche della buonanotte”, Disney princess, Giunti 2014.